

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Étude différentielle des pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture des pères et des mères
auprès d'enfants commençant la maternelle

Par

Stéphanie Breton

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Philosophiæ Doctor (Ph. D.)

Doctorat en éducation

Mai 2018

© Stéphanie BRETON, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Étude différentielle des pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture des pères et des mères
auprès d'enfants commençant la maternelle

Stéphanie Breton

a été évaluée (ou évalué) par un jury composé des personnes suivantes :

Claudia Gagnon	Présidente du jury
Guadalupe Puentes-Neuman Université de Sherbrooke	Directrice de recherche
François Larose Université de Sherbrooke	Codirecteur de recherche
Vincent Grenon Université de Sherbrooke	Membre du jury interne
Jean-Marie Miron Université du Québec à Trois-Rivières	Membre du jury externe
Jean-Martin Deslauriers Université d'Ottawa	Membre du jury externe

Thèse acceptée le 18 mai 2018

SOMMAIRE

Bien avant l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, l'enfant développe des habiletés, des attitudes et des connaissances et ce développement est nommé éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ). Cet éveil au monde de l'écrit se réalise par différentes occasions d'apprentissage et le soutien parental est primordial. Différentes orientations gouvernementales promeuvent l'importance de l'ÉLÉ et le soutien à offrir aux parents pour qu'ils adoptent des pratiques qui sont plus favorables au développement de leur enfant. Or, les pères participent peu à ces services d'aide alors qu'ils jouent un rôle qui leur est propre dans la vie de leur enfant. Ces contributions spécifiques du père mènent à l'hypothèse suivante : si le père a une influence qui se distingue de celle de la mère sur le développement de l'enfant, il doit agir différemment et avoir un style relationnel distinct qui se manifeste dans la vie quotidienne. Nous faisons par contre le constat qu'il y a, jusqu'à maintenant, peu de recherches qui croisent les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture et le rôle paternel. En ce sens, nous pouvons nous questionner : En quoi les pratiques d'ÉLÉ des pères et des mères se ressemblent-elles ou se distinguent-elles ?

Pour nous guider dans notre recherche, nous avons convoqué un cadre conceptuel double. D'une part, nous avons documenté les pratiques liées à l'ÉLÉ et les pratiques liées aux situations de lecture parent-enfant. Ces pratiques s'inscrivent dans une perspective compréhensive qui s'éloigne de l'apprentissage formel en visant la compréhension et la construction de sens autour de la lecture d'une histoire. D'autre part, nous avons documenté la spécificité de la relation père-enfant au regard des concepts de la relation d'activation et de la sensibilité paternelle. La relation d'activation est étudiée principalement en contexte de jeux physiques ou de gestion de risque, alors il devient important d'étudier comment s'actualise la relation père-enfant dans ce type d'activité. Les objectifs de la recherche sont de broser un portrait des pratiques d'ÉLÉ et en situation de lecture des pères et des mères pour ensuite en faire une analyse comparative. Nous souhaitons également comprendre comment s'associent les pratiques liées à la lecture et à l'écriture à la sensibilité paternelle et maternelle.

La recherche est de type exploratoire et descriptif, se basant principalement sur des données observationnelles. Ainsi, 25 pères et 23 mères accompagnés de leur enfant autour de son entrée à la maternelle ont accepté d'être filmés pendant la lecture de deux livres, l'un étant traditionnel (avec texte et illustration), l'autre étant composé uniquement d'illustrations. Toutes les familles vivent en contexte de vulnérabilité, mais aucun enfant ne présentait un trouble majeur de langage ou de développement. Nous avons également recueilli leurs pratiques d'ÉLÉ par le biais d'un court questionnaire portant sur la fréquence de ces dernières. Des analyses quantitatives univariées ont été réalisées pour décrire les pratiques autorapportées ou observées quant à l'ÉLÉ. Pour les comportements de sensibilité parentale, nous avons procédé à une analyse factorielle d'opérateurs (AFO) qui permet d'appréhender la façon dont se structurent les interactions parents-enfants au fil de deux lectures.

À l'instar des recherches existantes, nous avons relevé davantage de similitudes que de différences entre les pratiques paternelles et maternelles autour de l'ÉLÉ. Toutefois, les disparités observées ont une importance au regard de la relation d'activation et de la sensibilité paternelle. Pour les pratiques liées à l'ÉLÉ, les pères et les mères ont rapporté des fréquences similaires quant aux activités proposées dans les questionnaires. Sur le plan des pratiques observées en situation de lecture, nous notons que tant les pères, les mères que les enfants s'adaptent bien à leur interlocuteur respectif en s'ajustant au niveau de la complexité des initiatives et des réponses. Par contre, les dyades pères-enfants présentent un degré légèrement plus élevé de concordance entre le niveau des initiatives et celui des réponses. Cela dit, les pères tendent à avoir davantage d'interactions qui sont de nature descriptive alors que les mères privilégient les interactions de nature inférentielle.

Dans un troisième temps, nous avons observé les comportements qui relèvent de la sensibilité parentale, soit la reconnaissance du besoin de l'enfant et la réponse du parent face à ce besoin, et nous retenons que la façon dont les interactions parents-enfants se structurent est étroitement liée au type de livre lu ainsi qu'au moment de la lecture. De

même, les dyades pères-enfants ont une organisation autour de ces situations de lecture qui est différente de celles que l'on observe auprès des dyades mères-enfants. En effet, les interactions pères-enfants lors de la lecture du livre composé uniquement d'images se situent à l'intérieur d'un climat positif qui se manifeste par des affects positifs, mais également par un haut niveau d'attention chez l'enfant, ce qui révèle un engagement actif de sa part dans la lecture. À l'inverse, les interactions mères-enfants lors de la lecture de ce même livre (avec image) se situent davantage dans un climat négatif où l'enfant s'engage peu. Devant l'élément de surprise et de nouveauté qu'était le livre avec image, les pères ont géré de manière plus positive cette exploration que les mères et il s'agit d'un élément qui fait partie de la relation d'activation et du concept d'ouverture sur le monde.

Ces résultats nous amènent à faire ressortir, dans la conclusion, trois grandes orientations : la dimension familiale des pratiques d'ÉLÉ, l'importance de diversifier les contextes de ces pratiques et l'ouverture à l'expression de la sensibilité paternelle. Comme le mentionnent certains auteurs, la paternité est souvent abordée sous un couvert de préjugés et de stéréotypes. La relation père-enfant se révèle parfois par des aspects inusités et imprévus.

Sur le plan des limites, il est important de noter que le petit échantillon de cette étude, de même que son homogénéité, permettent peu la généralisation des résultats. Il aurait été aussi judicieux d'avoir accès aux représentations de ces pratiques qui sont uniquement observées. Toutefois, nous croyons que les retombées scientifiques sont importantes et particulièrement en ce qui a trait à la méthodologie. Nous pouvons affirmer que les outils de collecte de données doivent être adaptés à la nature propre de la relation d'activation père-enfant et que les contextes et les situations employées pour l'étude des pratiques paternelles doivent refléter les spécificités de cette relation en introduisant un élément de nouveauté ou de risque.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	21
PREMIER CHAPITRE: PROBLÉMATIQUE	23
1 QUELQUES ÉLÉMENTS DE DÉFINITION	23
1.1 LA LITTÉRATIE FAMILIALE.....	23
1.2 L'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE (ÉLÉ).....	24
1.3 LES HABILETÉS RELATIVES À L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT	25
2 L'IMPORTANCE DE L'ÉLÉ POUR L'ENFANT.....	27
2.1 L'ÉTAT DE LA RECHERCHE	27
2.1.1 <i>Les effets des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit sur l'apprentissage de la lecture</i> 28	
2.1.2 <i>Les effets des pratiques parentales d'ÉLÉ sur l'apprentissage de la lecture</i>	29
2.2 LES PROGRAMMES GOUVERNEMENTAUX EN APPUI À L'ÉLÉ.....	34
2.2.1 <i>Les services intégrés en périnatalité et petite enfance (SIPPE)</i>	34
2.2.2 <i>Famille-École-Communauté – Réussir ensemble (FECRE)</i>	35
2.2.3 <i>Le programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture (PAÉLÉ)</i>	36
3 LE RÔLE DU PÈRE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT	37
3.1 L'ENGAGEMENT PATERNEL.....	37
3.2 L'ENGAGEMENT PATERNEL DANS D'AUTRES CULTURES	39
3.3 LES CONTRIBUTIONS DU PÈRE AU DÉVELOPPEMENT DE SON ENFANT	40
4 LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	43
DEUXIÈME CHAPITRE: CADRE CONCEPTUEL.....	46
1 UNE COMPARAISON DES PRATIQUES D'ÉLÉ : PÈRES ET MÈRES.....	46
1.1 LES PRATIQUES D'ÉLÉ NON SPÉCIFIQUES À LA LECTURE PARENT-ENFANT.....	47
1.1.1 <i>Les supports à l'écrit utilisés</i>	48
1.1.2 <i>Les contextes reliés à l'ÉLÉ</i>	49
1.1.3 <i>L'enseignement explicite d'habiletés</i>	51
1.2 LES PRATIQUES DE LECTURE PARENT-ENFANT	52
1.2.1 <i>Les similitudes entre les pères et les mères</i>	54
1.2.2 <i>Les différences entre les pères et les mères</i>	55
2 LA RELATION PARENT-ENFANT	56
2.1 LA RELATION MÈRE-ENFANT.....	56
2.1.1 <i>La théorie de la relation d'attachement et la sensibilité maternelle</i>	56
2.1.2 <i>La sensibilité maternelle</i>	58
2.1.3 <i>Les comportements liés à la sensibilité maternelle</i>	59
2.2 LA RELATION PÈRE-ENFANT.....	63
2.2.1 <i>La théorie de la relation d'activation</i>	65
2.2.2 <i>Les comportements liés à la sensibilité paternelle</i>	69
2.2.3 <i>La sensibilité paternelle dans le développement de l'enfant</i>	71

3	L'IMPORTANCE DE LA RELATION PARENT-ENFANT DANS LA LECTURE PARENT-ENFANT	72
4	CONSTATS ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE.....	74
TROISIÈME CHAPITRE: MÉTHODOLOGIE		78
1	TYPE DE RECHERCHE ET MÉTHODES EMPLOYÉES.....	78
2	CONTEXTE DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE	79
3	PARTICIPANTS.....	80
3.1	RECRUTEMENT DES PÈRES ET LEUR ENFANT.....	80
3.2	RECRUTEMENT DES MÈRES ET LEUR ENFANT.....	80
3.3	DESCRIPTION DES PARTICIPANTS.....	81
3.4	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	82
4	RECUEIL DES DONNÉES.....	83
4.1	MESURE DE LA FRÉQUENCE DES PRATIQUES PARENTALES D'ÉLÉ.....	83
4.2	SITUATION DE LECTURE PARENT-ENFANT	83
4.2.1	<i>L'observation de la situation dans les scénarios d'évaluation.....</i>	<i>83</i>
4.2.2	<i>Les livres proposés.....</i>	<i>84</i>
5	MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	85
5.1	LE CODAGE DES ENREGISTREMENTS VIDÉO	85
5.1.1	<i>La grille sur les pratiques en situation de lecture.....</i>	<i>85</i>
5.1.2	<i>La grille sur la sensibilité maternelle et paternelle</i>	<i>86</i>
5.2	LA DÉMARCHE ANALYTIQUE	87
5.2.1	<i>Les pratiques liées à l'éveil à la lecture et à l'écriture</i>	<i>87</i>
5.2.2	<i>Les pratiques en situation de lecture.....</i>	<i>88</i>
5.2.3	<i>Les comportements liés à la sensibilité maternelle et paternelle.....</i>	<i>89</i>
QUATRIÈME CHAPITRE: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....		92
1	LES PRATIQUES DES PÈRES ET DES MÈRES EN LIEN AVEC L'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE.....	92
1.1	LA FRÉQUENCE AUTORAPPORTÉE DES PRATIQUES LIÉES À L'ÉLÉ CHEZ LES PÈRES	92
1.2	LA FRÉQUENCE AUTORAPPORTÉE DES PRATIQUES LIÉES À L'ÉLÉ CHEZ LES MÈRES	95
1.3	LA COMPARAISON DE LA FRÉQUENCE DES PRATIQUES LIÉES À L'ÉLÉ ENTRE LES PÈRES ET LES MÈRES	98
2	LES PRATIQUES DES PÈRES ET DES MÈRES EN SITUATION DE LECTURE.....	99
2.1	LE NOMBRE D'INTERACTIONS SELON LE LIVRE LU ET PAR MOMENT DE LA LECTURE	99
2.2	LE NIVEAU INFÉRENTIEL DES PRATIQUES SELON LE LIVRE LU ET PAR MOMENT DE LA LECTURE	101
2.3	LA CONCORDANCE DES INTERACTIONS INITIÉES ET LES RÉPONSES REÇUES	103
3	LES COMPORTEMENTS PATERNELS ET MATERNELS LIÉS À LA SENSIBILITÉ PARENTALE	105
3.1	L'IDENTIFICATION DES FACTEURS EXPLICATIFS.....	105
3.1.1	<i>Analyse de l'interstructure</i>	<i>105</i>

3.1.2	<i>Analyse de l'intrastructure.....</i>	113
3.1.3	<i>Les variables qui n'expliquent pas les axes.....</i>	124
3.1.4	<i>L'analyse des trajectoires des variables.....</i>	125
3.2	L'ANALYSE DES DYADES PARENTS-ENFANTS.....	129
3.2.1	<i>L'analyse des positions compromis des dyades.....</i>	130
3.2.2	<i>Analyse des trajectoires des dyades parents-enfants.....</i>	137
3.2.3	<i>Analyse séquentielle des trajectoires des dyades parents-enfants.....</i>	153
3.3	SYNTHÈSE DE LA PRÉSENTATION ET DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	167
 CINQUIÈME CHAPITRE: DISCUSSION DES RÉSULTATS.....		169
1	LES PRATIQUES LIÉES À L'ÉLÉ ET EN SITUATION DE LECTURE.....	169
1.1	LES PRATIQUES LIÉES À L'ÉLÉ.....	169
1.2	LES PRATIQUES EN SITUATION DE LECTURE.....	170
2	LES COMPORTEMENTS DE SENSIBILITÉ PARENTALE EN SITUATION DE LECTURE	
	171	
2.1	L'ANALYSE DES COMPORTEMENTS AU REGARD DES RELATIONS PARENTS-ENFANTS ET DE LA SENSIBILITÉ PARENTALE.....	171
2.2	LA RENCONTRE DE LA RELATION D'ACTIVATION, LA SENSIBILITÉ PATERNELLE ET LA LECTURE PARENT-ENFANT.....	173
 SIXIÈME CHAPITRE: CONCLUSION.....		177
1	SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE.....	177
1.1	LES PRATIQUES FAMILIALES D'ÉLÉ.....	178
1.2	LA DIVERSIFICATION DES CONTEXTES.....	178
1.3	L'EXPRESSION DE LA SENSIBILITÉ PATERNELLE.....	178
2	LES CONTRIBUTIONS DE L'ÉTUDE : RECHERCHE, FORMATION ET PRATIQUE.....	179
2.1	LA CONTRIBUTION SCIENTIFIQUE.....	179
2.2	LA CONTRIBUTION PROFESSIONNELLE : FORMATION ET PRATIQUE.....	180
3	LES LIMITES DE L'ÉTUDE.....	181
4	PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	182
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		185
ANNEXE A: LE QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE.....		199
ANNEXE B: LES FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....		202
ANNEXE C: LES QUESTIONNAIRES SUR LES PRATIQUES PARENTALES D'ÉLÉ.....		210
ANNEXE D: PRATIQUES OBSERVÉES EN SITUATION DE LECTURE : GRILLE ET DÉFINITIONS.....		214
ANNEXE E: GRILLE D'OBSERVATION DE LA SENSIBILITÉ PATERNELLE ET MATERNELLE : DÉFINITIONS.....		218

ANNEXE F: GRILLE D'OBSERVATION DE LA SENSIBILITÉ PATERNELLE ET MATERNELLE : CODAGE.....	226
ANNEXE G: TRAJECTOIRES DES VARIABLES EN FONCTION DES AXES.....	230

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit _____	25
Tableau 2: Les contextes reliés à l'ÉLÉ _____	50
Tableau 3: Les pratiques de lecture parent-enfant _____	53
Tableau 5: L'adaptation des dimensions de la sensibilité maternelle au contexte de lecture parent-enfant (Skibbe <i>et al.</i> , 2008) _____	62
Tableau 6: Le plus haut niveau de scolarité atteint par les parents. _____	82
Tableau 7: La fréquence des pratiques liées à l'éveil à la lecture chez les pères (n=25) _____	93
Tableau 8: La fréquence des pratiques liées à l'éveil à l'écriture chez les pères (n= 25) _____	94
Tableau 9: La fréquence des pratiques liées à l'éveil à la lecture chez les mères (n=23) _____	95
Tableau 10: La fréquence des pratiques liées à l'éveil à l'écriture chez les mères (n=23) _____	97
Tableau 11: Comparaison de la fréquence de lecture d'un livre entre les pères et les mères _____	98
Tableau 12: Comparaison de la fréquence de la demande de signer les dessins de l'enfant entre les pères et les mères _____	98
Tableau 13: La moyenne du nombre d'interactions selon le genre du parent. _____	100
Tableau 14: Les interactions les plus fréquentes selon le genre du parent. _____	101
Tableau 15: Interstructure, matrice de covariance _____	107
Tableau 16: Interstructure, valeurs propres _____	107
Tableau 17: Interstructure, vecteurs propres _____	108
Tableau 18: Interstructure, coordonnées des tableaux _____	108
Tableau 19: Interstructure, qualité de la représentation et norme des tableaux _____	108
Tableau 20: Interstructure, matrice des coefficients RV _____	109
Tableau 21: Interstructure centrée, qualité de la représentation et norme des tableaux _____	112
Tableau 22: Valeurs propres du compromis _____	114
Tableau 23: Compromis, coordonnées des variables sur les quatre premiers axes _____	116
Tableau 24: Trajectoires, coordonnées des variables explicatives sur les quatre axes _____	126
Tableau 25: Sommaire de l'explication des axes _____	129

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Les relations entre les expériences d'éveil à la lecture et à l'écriture et la compétence en lecture des enfants _____	32
Figure 2: Les deux pôles de la relation parent-enfant. _____	67
Figure 3: Représentation de l'interstructure dans le plan des axes principaux 1 et 2 _____	110
Figure 4: Représentation de l'interstructure dans le plan des axes principaux 1 et 3 _____	111
Figure 5: Test du coude de Cattell _____	116
Figure 6: Représentation de la position compromis des variables sur les axes 1 et 2 _____	118
Figure 7: Représentation de la position compromis des variables sur les axes 1 et 3 _____	120
Figure 8: Représentation de la position compromis des variables sur les axes 2 et 3 _____	121
Figure 9: Représentation de la position compromis des variables sur les axes 1 et 4 _____	122
Figure 10: Représentation de la position compromis des variables sur les axes 2 et 4 _____	124
Figure 11: Représentation de la position compromis des dyades sur les axes 1 et 2 _____	131
Figure 12: Représentation de la position compromis des dyades sur les axes 1 et 3 _____	132
Figure 13: Représentation de la position compromis des dyades sur les axes 2 et 3 _____	133
Figure 14: Représentation de la position compromis des dyades sur les axes 1 et 4 _____	134
Figure 15: Représentation de la position compromis des dyades sur les axes 2 et 4 _____	136
Figure 16: Les trajectoires des dyades mères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-2 _____	138
Figure 17: Les trajectoires des dyades mères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-2 _____	139
Figure 18: Les trajectoires des dyades pères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-2. _____	140
Figure 19: Les trajectoires des dyades pères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-2. _____	141
Figure 20: Les trajectoires des dyades mères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-3. _____	143
Figure 21: Les trajectoires des dyades mères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-3. _____	144
Figure 22: Les trajectoires des dyades pères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-3. _____	145
Figure 23: Les trajectoires des dyades pères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-3. _____	146
Figure 24: Les trajectoires des dyades mères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-4. _____	148
Figure 25: Les trajectoires des dyades mères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-4. _____	149
Figure 26: Les trajectoires des dyades pères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-4. _____	151
Figure 27: Les trajectoires des dyades pères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-4. _____	152
Figure 28: Aperçu de trajectoires mères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-2. _____	155

Figure 29: Aperçu de trajectoires mères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-4.	157
Figure 30: Aperçu de trajectoires pères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-2.	159
Figure 31: Aperçu de trajectoires pères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-4.	160
Figure 32: Aperçu de trajectoires mères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-2.	162
Figure 33: Aperçu de trajectoires mères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-4.	163
Figure 34: Aperçu de trajectoires pères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-2.	165
Figure 35: Aperçu de trajectoires pères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-4.	166

*Ou comment une simple idée
peut prendre des proportions inattendues*

REMERCIEMENTS

Je veux remercier en premier lieu ma directrice de thèse, madame Guadalupe Puentes-Neuman, et mon codirecteur de thèse, monsieur François Larose, qui ont su me guider dans ce parcours avec bienveillance et un brin d'humour. Votre soutien m'a donné la confiance pour dépasser ce que je croyais être des limites et explorer l'univers de la recherche scientifique. Je tiens aussi à remercier ma troisième directrice de thèse, madame Julie Myre-Bisaillon, qui a toujours été présente et m'a souvent accompagnée professionnellement au cours de ces dernières années. Vous aurez été une équipe essentielle à la réussite de ce projet. J'aimerais aussi remercier les membres du jury, messieurs Vincent Grenon, Jean-Martin Deslauriers et Jean-Marie Miron, dont le regard critique a permis de bonifier la qualité de ce travail et de me lancer sur de nouvelles pistes de réflexion.

Je souhaite remercier ceux qui ont participé de près à cette thèse, Vincent, Maude, Johanna et Marie-Ève. Vincent, pour l'introduction au monde des AFO; Maude et Johanna, pour la finalisation des grilles, le codage et les interjuges; Marie-Ève, pour le travail minutieux de mise en page et de relecture. D'autres ont aussi navigué avec moi pour ce périple : les assistantes qui ont fait les visites à domicile, les pères, les mères et les enfants qui nous ont laissé entrer dans leur quotidien l'espace d'une journée, et tous mes collègues, pairs et amis qui, un jour ou l'autre, m'ont écoutée, conseillée et encouragée. Je sais que j'en oublierai au passage, mais merci Nancy, Vincent, Aline, Sandra, Justine, Carine, Michèle, Michelle, Élisabeth, Caroline, Julie et Odette.

J'ai un remerciement tout spécial pour Martin qui a laissé beaucoup de place à ce projet professionnel et aussi à Camille d'avoir su me dire quand elle avait besoin que sa maman soit plus présente. Vous avez été les gardiens de mon équilibre. Merci aussi à mes parents, Suzanne et Yvon, qui m'ont transmis leur curiosité et leur soif d'apprendre.

Un remerciement final au CRSH et à la faculté d'Éducation pour le soutien financier reçu. Vraiment, merci à vous tous et à vous toutes!

INTRODUCTION

L'apprentissage de la lecture est une pierre angulaire dans la réussite scolaire des enfants, car la grande majorité des élèves éprouvant des difficultés scolaires ont des difficultés en lecture. Les premiers apprentissages entourant la lecture prennent donc une importance particulière, et ce, avant même la scolarisation formelle. En effet, l'enfant d'âge préscolaire développe des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit; développement que l'on nomme éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ). Parmi toutes les occasions d'apprentissages offertes au jeune enfant, le milieu familial constitue un environnement éducatif de premier ordre. Les parents ont donc un rôle important à jouer dans l'éveil à la lecture et à l'écriture de par leurs pratiques éducatives qui y sont associées. Dans cette optique, des programmes pilotés par les instances gouvernementales ont été mis de l'avant pour intensifier la stimulation de l'enfant et favoriser l'adoption de pratiques d'ÉLÉ chez les pères et les mères. Or, malgré cette volonté de rejoindre les pères, ces derniers participent peu aux activités et aux services offerts par la communauté (Myre-Bisaillon, Villemagne, Puentes-Neuman, Raïche, Dionne et Louis, 2010). De même, les études scientifiques effectuées sur les pratiques parentales d'ÉLÉ portent rarement sur la réalité des pères. Ainsi, nous pouvons nous questionner sur la place du père dans l'ÉLÉ. Ce questionnement a été également relevé en ce qui concerne l'intervention précoce (Breton, 2007) et les éléments de réponse obtenus indiquent que le père apporte des contributions uniques au développement de l'enfant qui s'expliquent en grande partie par une relation père-enfant différente de la relation mère-enfant. Alors, comment les spécificités liées au rôle du père s'actualisent-elles en contexte d'ÉLÉ ?

S'inscrivant dans la mouvance de la collaboration famille-école-communauté et dans une perspective de prévention des difficultés, nos travaux visent à mieux comprendre les différentes occasions d'apprentissage que les enfants peuvent vivre dans leur quotidien. Nous nous éloignons donc d'une vision didactique pour aborder l'entrée dans l'écrit en nous attardant sur les interactions qui structurent les activités parents-enfants liées à la lecture et à l'écriture.

La présente thèse est composée de six chapitres. Le premier chapitre expose la problématique et se termine par la question de recherche. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel qui est double, soit les pratiques parentales d'éveil à la lecture et à l'écriture et la sensibilité parentale. Ce chapitre se conclut par les objectifs de la recherche. Puis, le troisième chapitre fait état de la méthodologie privilégiée pour cette recherche. Le quatrième chapitre rapporte les résultats obtenus par les différentes méthodes de recueil des données et aussi par les différentes méthodes d'analyse. Ainsi, malgré des objectifs distincts, chaque section de ce chapitre brosse un portrait des pères et des mères et en fait une comparaison. Le dernier objectif est principalement couvert par la section portant sur la sensibilité paternelle et maternelle. Le cinquième chapitre est la discussion des résultats obtenus et fait le pont entre ceux-ci et les écrits scientifiques existants. Puis, le sixième et dernier chapitre propose une conclusion qui intègre une synthèse des résultats, les retombées de cette recherche et des perspectives de recherche.

PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons la problématique qui se décline en quatre sections principales. Dans un premier temps, nous introduisons des éléments de définition afin d'explicitier notre posture en ce qui concerne la préparation à l'entrée dans l'écrit chez le jeune enfant. Puis, nous exposons l'importance de l'éveil à la lecture et à l'écriture dans l'apprentissage de la lecture, de même que le rôle du père et ses contributions spécifiques au développement de l'enfant. Nous terminons cette section par un sommaire et l'énoncé de la question générale de recherche.

1 QUELQUES ÉLÉMENTS DE DÉFINITION

Lorsqu'il s'agit des tout premiers apprentissages de l'enfant autour de la lecture et de l'écriture, plusieurs termes sont utilisés et, parfois, considérés comme étant des synonymes. Ainsi, la littératie familiale, l'alphabétisation familiale et l'éveil à la lecture et à l'écriture se retrouvent tour à tour dans les écrits sur cet objet de recherche. Néanmoins, des distinctions existent entre ces différents termes. Cette première section du travail vise donc à éclaircir cet aspect.

1.1 La littératie familiale

Dans les milieux francophones canadiens, le terme *littératie familiale*, traduit de l'anglais *family literacy*, est fréquemment utilisé et il y a une absence du terme *éveil à la lecture et à l'écriture*. En fait, la littératie familiale englobe la façon dont les parents, les enfants et les membres de la famille élargie utilisent la lecture et l'écriture à la maison et dans leur communauté. Elle se produit donc naturellement dans la vie quotidienne et aide les adultes et les enfants à réaliser des activités, mais elle peut aussi être initiée par le parent ou par l'enfant. Le concept de littératie familiale inclut donc le partage d'idées et d'histoires, la rédaction de notes ou de lettres pour communiquer, l'établissement de listes

ainsi que les modes d'emploi ou toutes directives au moyen de la conversation, de la lecture, de l'écriture ou du dessin (Skage, 1995). Par ailleurs, le terme *littératie familiale* supplante maintenant l'expression *alphabétisation familiale* dans les milieux de la pratique et de la recherche afin de refléter une perspective plus large que celle de l'apprentissage de la mécanique de la lecture, de l'écriture et du calcul (Masny, 2008). Bref, peu importe l'âge des enfants ou la composition de la famille, toute activité reliée à la lecture et à l'écriture entre dans la littératie familiale.

1.2 L'éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ)

Le processus d'éveil à la lecture et à l'écriture (*ÉLÉ*) est issu d'une traduction de l'anglais *emergent literacy*. L'*ÉLÉ* se réalise avant le début de la scolarité formelle et passe par des activités à caractère éducatif, donc hors du milieu scolaire, basées sur les expériences de l'enfant (Théorêt et Lesieux, 2006; Thériault et Lavoie, 2004) qui doit être actif dans ce processus (Théorêt et Lesieux, 2006). On indique également que lorsque le milieu où l'enfant découvre l'écrit est la famille, il s'agit de littératie familiale. Par contre, afin d'éviter toute confusion, le terme utilisé dans le présent document sera l'*ÉLÉ*, puisque principalement utilisé au Québec, mais il sera spécifié qu'il s'agit des pratiques parentales d'*ÉLÉ*.

Toujours dans l'idée de définir ce qu'est l'*ÉLÉ*, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport propose une acception différente (MELS, 2003a). L'*ÉLÉ* se définit par toute action ayant comme buts d'accompagner l'enfant d'âge préscolaire (entre 0 et 5 ans) dans le développement du langage écrit et de favoriser le plaisir de la lecture et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (*Ibid.*). Il est à noter que l'élément central de cette définition est l'accompagnement de l'enfant dans son éveil.

Par ailleurs, des chercheurs états-uniens offrent une autre définition de ce qu'est l'*ÉLÉ* ou *emergent literacy* comme ils le nomment. Ce sont donc les habiletés, les

connaissances et les attitudes qui sont les précurseurs développementaux de la lecture et de l'écriture (Whitehurst et Lonigan, 1998). Cette définition est centrée sur l'enfant et fait appel à ce que l'on nomme les habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit. Théorêt et Lesieux (2006) n'abondent pas en ce sens et soulèvent justement cet aspect dans la compréhension du concept d'ÉLÉ. Les habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit (*reading readiness*) ne sont pas de l'ÉLÉ. En fait, l'ÉLÉ vise le développement de ces habiletés qui sont propres à l'enfant. Toutefois, Whitehurst et Lonigan (1998) prennent bien soin de préciser que les relations sociales, et plus particulièrement familiales, sont importantes dans le développement de ces habiletés en parlant d'*emergent literacy environments* ou d'*emergent literacy movement*.

Bref, dans la présente recherche, nous retiendrons que l'ÉLÉ est un processus propre à l'enfant d'âge préscolaire que les parents soutiennent par leurs pratiques éducatives et qui s'inscrirait alors dans le champ de la littératie familiale.

1.3 Les habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit

L'enfant amorce l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avant sa scolarisation formelle. Dans différents contextes et au contact de diverses personnes, il développe des habiletés, des connaissances et des attitudes qui faciliteront son entrée dans l'écrit. Si la communauté scientifique s'entend sur les habiletés, les connaissances et les attitudes qui favorisent l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, leur catégorisation est moins unanime (Sénéchal, LeFevre, Smith et Colton, 2001). Toutefois, la catégorisation des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit a peu d'impacts pour les suites du présent projet. Le tableau suivant (Tableau 1) fait une synthèse ces habiletés.

Tableau 1: Les habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit

Habiletés/Connaissances/Attitudes	Courte définition	Auteurs
Connaissance des conventions régissant la lecture et l'écriture	Principalement l'orientation du texte (de la gauche vers	(Mason et Stewart, 1990 dans Sénéchal et

	la droite et de haut en bas)	al., 2001; Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Whitehurst et Lonigan, 1998)
Connaissance des fonctions de l'écrit	L'utilité de l'écrit (communication, loisirs, utilitaire, etc.)	(Mason et Stewart, 1990 dans Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Sénéchal <i>et al.</i> , 2001)
Perception de soi dans l'apprentissage de la lecture	Comment l'enfant se perçoit en tant que lecteur	(Mason et Stewart, 1990 dans Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Sénéchal <i>et al.</i> , 2001)
Lecture émergente en contexte	L'enfant qui raconte une histoire familière ou lecture de mots de l'environnement	(Mason et Stewart, 1990 dans Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Whitehurst et Lonigan, 1998)
Écriture inventée/ Orthographe rapprochée	Essais d'écriture (par contre Mason et Stewart, 1990 parlent d'écriture de mots)	(Mason et Stewart, 1990 dans Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Whitehurst et Lonigan, 1998)
Connaissance des lettres	Connaître les lettres de l'alphabet	(Mason et Stewart, 1990 dans Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Whitehurst et Lonigan, 1998)
Connaissance du son des lettres	Correspondance grapho-phonétique	(Mason et Stewart, 1990 dans Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Whitehurst et Lonigan, 1998)
Lecture de mots (avec aide)	Capacité de lire des mots avec de l'aide (Mason et Stewart, 1990 indiquent plutôt les habiletés de reconnaissance des mots)	(Mason et Stewart, 1990 dans Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Sénéchal <i>et al.</i> , 2001)
Connaissance du schéma narratif	Comment une histoire se déroule (début, milieu et fin)	(Mason et Stewart, 1990 dans Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Whitehurst et Lonigan, 1998)
Vocabulaire	Mots connus de l'enfant	(Mason et Stewart, 1990 dans Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Sénéchal <i>et</i>

		<i>al.</i> , 2001; Whitehurst et Lonigan, 1998)
Compréhension orale	Compréhension de la langue à l'oral	(Sénéchal <i>et al.</i> , 2001)
Conscience phonologique	Être capable de distinguer les sons dans les mots	(Mason et Stewart, 1990 dans Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Whitehurst et Lonigan, 1998)
Conscience syntaxique	Être capable de repérer les erreurs grammaticales	(Sénéchal <i>et al.</i> , 2001; Whitehurst et Lonigan, 1998)

Cette synthèse permet de mieux comprendre la variété et l'étendue des habiletés, des connaissances et des attitudes qui mènent l'enfant vers l'apprentissage formel. Pour simplifier la lecture du présent projet, nous retiendrons le terme « habiletés » malgré le fait qu'il réfère également à des connaissances et à des attitudes. Les habiletés se situent sur le plan des connaissances en soi comme les lettres de l'alphabet que sur un plan *méta* comme en ce qui a trait à sa perception de soi ou à ses stratégies de reconnaissance de mots (métacognition), de même que pour la conscience phonologique et syntaxique (métalinguistique). L'ÉLÉ cherche donc à stimuler et à favoriser le développement de ces habiletés pour faciliter l'entrée dans l'écrit de l'enfant.

2 L'IMPORTANCE DE L'ÉLÉ POUR L'ENFANT

2.1 L'état de la recherche

L'écrit occupant une place fondamentale dans l'apprentissage, 90% des élèves présentant des difficultés scolaires éprouvent également des difficultés en lecture (Saint-Laurent, Giasson et Drolet, 2001). De même, la plupart des décrocheurs semblent être des élèves présentant des difficultés avec la lecture et l'écriture dès le début de leur scolarité (Terrisse et Boutin, 1994). Dans le même sens, Scarborough, Dobrich et Hager (1991) ont observé que les enfants présentant des difficultés en lecture avaient vécu moins d'expériences avec l'écrit que ceux qui étaient identifiés comme bons lecteurs. Néanmoins,

plusieurs recherches ont démontré que l'ÉLÉ des jeunes enfants favorisait le développement ultérieur des habiletés de lecture et d'écriture et permettaient ainsi de diminuer les échecs en lecture (Lonigan, Burgess et Anthony, 2000; Sénéchal et Lefevre, 2002; Storch et Whitehurst, 2002).

2.1.1 Les effets des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit sur l'apprentissage de la lecture

En étudiant le domaine de l'éveil à la lecture et à l'écriture, il est important de savoir quelles sont les habiletés qui influencent véritablement l'apprentissage de la lecture. Dans une étude longitudinale auprès de 626 enfants dont les habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit (*literacy skills*) et la compétence orale ont été mesurées à six reprises entre l'entrée à la maternelle et la 4^e année, Storch et Whitehurst (2002) indiquent qu'il y a un haut degré de stabilité dans le temps pour les habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit ainsi que pour la compétence orale de l'enfant. Dans leur étude, les habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit sont composées de connaissances conceptuelles et procédurales, de même que d'habiletés métalinguistiques. D'ailleurs, la compétence à lire de l'enfant au début de sa scolarisation serait expliquée en grande partie par le niveau de connaissances sur l'écrit et de conscience phonologique que l'enfant a lors de la maternelle. Une autre étude réalisée auprès de 193 enfants, suivis de la maternelle à la 3^e année, arrive à des résultats similaires (Lonigan, Burgess et Anthony, 2000). En effet, selon cette étude, la conscience phonologique et la connaissance du nom des lettres expliqueraient 54 % de la variance dans les capacités de décodage de l'enfant à la maternelle et en 1^{re} année.

Toutefois, malgré une relation forte entre les habiletés relatives à l'entrée l'écrit (conventions régissant la lecture et conscience phonologique) et le langage oral à la maternelle, les habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit continuent d'influencer directement la compétence à lire alors que la relation directe entre le langage oral et la compétence à lire s'estompe, l'influence directe du langage oral se trouvant associée aux habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit et non avec la compétence à lire (Storch et Whitehurst, 2002). De

même, la reconnaissance d'écrits environnementaux (symboles, logos, enseignes, etc.) et la connaissance des concepts reliés à l'écrit (orientation de la lecture, différenciation du texte et de l'image, éléments de ponctuation et de syntaxe, etc.) semblent moins importantes lorsque l'enfant est plus avancé dans son apprentissage de la lecture, d'autres habiletés ayant une influence plus importante (Lonigan *et al.*, 2000). Par ailleurs, en 3^e et 4^e année, les habiletés de décodage et la compréhension en lecture semblent se différencier l'une de l'autre, car elles sont influencées par des habiletés différentes. Alors que la précision en lecture est associée à la compétence en lecture à la 1^{re} et 2^e année et aux habiletés relatives à l'écrit de la maternelle, la compréhension de la lecture est reliée également à la compétence orale de l'enfant de la 1^{re} à la 4^e année (Storch et Whitehurst, 2002).

Bref, les habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture et la compétence en langage oral sont les précurseurs de l'apprentissage de la lecture. Chaque habileté semble avoir un rôle précis à jouer dans le développement de la compétence en lecture de l'enfant et selon le niveau scolaire de ce dernier. Ainsi, l'apprentissage de la lecture débute bien avant la 1^{re} année du primaire.

2.1.2 Les effets des pratiques parentales d'ÉLÉ sur l'apprentissage de la lecture

Comme mentionné précédemment, les pratiques parentales d'ÉLÉ visent à soutenir le développement des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit des enfants. Mais plus précisément, quels sont les effets de ces pratiques ?

Une synthèse des écrits récente (Varghese et Wachen, 2016) a tenté de mettre en lumière les contributions spécifiques du père dans la préparation à l'entrée dans l'écrit et le vocabulaire de l'enfant. Les auteurs ont relevé 19 articles publiés entre 1994 et 2014, dont 14 parus entre 2004 et 2014 et affirment, sur la base de leurs résultats, que l'implication directe du père auprès de son enfant influence positivement le développement de ce dernier quant à l'ÉLÉ et le langage. En résumé, les recherches incluses dans leur recension indiquent que le langage des pères est plus varié et complexe et exige en réponse chez

l'enfant un langage qui est aussi plus diversifié et cognitivement complexe. Notre propre recension des écrits vise à expliquer plus en détail les résultats des différentes études en visant plus particulièrement l'ÉLÉ.

Premièrement, deux études distinguant le père et la mère ont été réalisées dans le but d'examiner les effets de la lecture parent-enfant sur les habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit de l'enfant. Ainsi, une étude canadienne auprès de familles intacts ou monoparentales de race blanche, sauf pour un père, présente des analyses corrélationnelles entre les pratiques de lecture parent-enfant et le vocabulaire, la longueur moyenne des phrases exprimées par l'enfant (*mean length utterance*) et le développement de l'enfant (*Bayley*) et révèlent que les corrélations sont assez similaires chez le père et chez la mère (Blake, MacDonald, Bayrami, Agosta et Milian, 2006). Les questions posées par le parent, la rétroaction donnée et les imitations de l'enfant sont reliées positivement aux compétences langagières de l'enfant. Mais, malgré le fait que « nommer » soit la pratique la plus fréquente, elle est négativement associée à l'étendue du vocabulaire de l'enfant. Donc, plus cette pratique est prépondérante, moins l'enfant enrichit son vocabulaire (*Ibid.*).

Par ailleurs, les pères semblent avoir des contributions au développement des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit de l'enfant, phénomène qui semble montrer une addition quant aux bienfaits de l'implication des deux parents. Chez les enfants de 24 mois, le fait que le père et la mère fassent fréquemment la lecture est associé à des meilleures habiletés et à de meilleures compétences langagières; résultat qui n'est pas présent lorsque seule la mère lit fréquemment à son enfant (Duursma, 2007). De plus, toujours auprès des enfants de 24 mois, la lecture par le père est un facteur prédictif de la compétence orale de l'enfant alors que la lecture par la mère ne l'est pas. Par contre, ces relations ne sont plus vraies chez les enfants de 30 mois où seule la lecture interactive des mères est associée aux habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit et au langage des enfants (*Ibid.*). Toutefois, ces analyses n'ont pu être réalisées auprès des enfants de 60 mois qui participaient à cette étude.

D'autres études ont porté sur les pratiques d'ÉLÉ des mères et rapportent des résultats plus complets. En plus de décrire les pratiques maternelles d'ÉLÉ, Haney et Hill (2004) ont analysé les effets de ces pratiques sur les habiletés en lecture et en écriture des enfants âgés entre trois et cinq ans. Ainsi, les enfants ayant reçu un enseignement explicite d'habiletés de lecture semblent avoir un meilleur vocabulaire et mieux connaître les concepts reliés à l'écriture et à la lecture (nom des lettres, son des lettres et lecture de mots de 2-3 lettres). Par ailleurs, les enfants ayant reçu un enseignement sur l'écriture de mots connaîtraient mieux les lettres de l'alphabet et auraient de meilleures habiletés émergentes de décodage que les enfants n'ayant pas reçu ce type d'enseignement (*Ibid.*).

D'ailleurs, une autre étude auprès de 168 familles de classe moyenne et aisée présente des résultats qui vont dans le même sens (Sénéchal et Lefevre, 2002). Les pratiques parentales ont été évaluées selon la fréquence de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et selon la fréquence de la lecture de livre. Les enfants, quant à eux, ont été suivis de la maternelle à la 3^e année et ont été évalués sur le plan du langage oral, de la conscience phonologique, des habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture et sur leur niveau de lecture en 1^{re} et 3^e année. Premièrement, les deux types de pratiques parentales (l'enseignement explicite et la lecture) ne sont pas corrélés, ce qui signifie qu'il n'y a pas de lien entre la fréquence de la lecture et la fréquence de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. De plus, la lecture de livre est associée directement à la compétence orale de l'enfant, l'enseignement explicite est associé directement à l'acquisition des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit, mais aucune des pratiques n'est associée directement à la conscience phonologique. L'influence des variables des pratiques sur la conscience phonologique est indirecte, c'est-à-dire qu'elle passe par le langage et par l'éveil à la lecture et à l'écriture qui, elles, ont une relation directe avec la conscience phonologique. Les relations pour les deux types de pratiques parentales se retrouvent en maternelle, en 1^{re} année et en 3^e année.

Dans un deuxième temps, la compétence en lecture de l'enfant est associée indirectement aux pratiques parentales. En 1^{re} année, l'enseignement par les parents passe

par la variable modératrice des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit pour influencer la compétence en lecture. Par contre, en 3^e année, cette relation s'estompe et c'est plutôt la fréquence de lecture parent-enfant qui passe par la variable modératrice du langage oral pour influencer la compétence en lecture de l'enfant. De plus, la fréquence de lecture de livre est associée directement à la compétence en lecture en 3^e année. La **Figure 1** présente les relations entre les différentes variables de l'étude et est tirée de Sénéchal *et al.* (2002, p. 456).

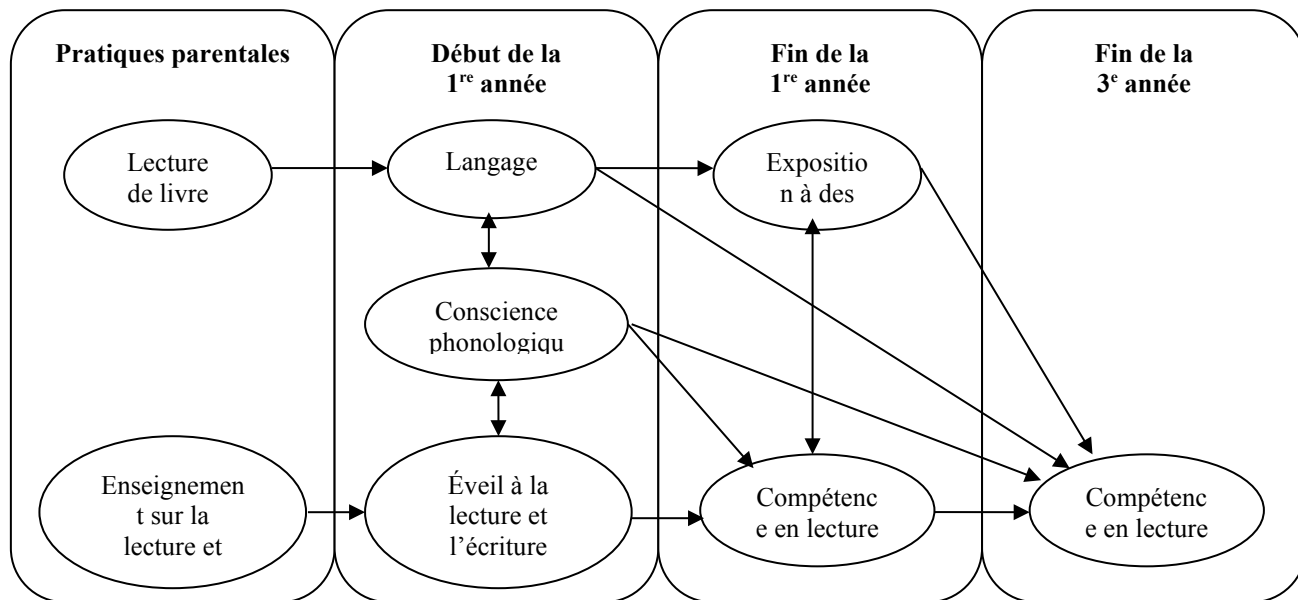


Figure 1: Les relations entre les expériences d'éveil à la lecture et à l'écriture et la compétence en lecture des enfants

Ces résultats mettent en lumière que les pratiques parentales d'ÉLÉ n'ont pas une influence directe sur la compétence en lecture des enfants. En fait, les pratiques parentales favorisent l'émergence et l'acquisition d'habiletés qui vont, elles, faciliter l'apprentissage formel de la lecture. Par ailleurs, le fait que la lecture parent-enfant et le langage soient associés à la compétence en lecture à la fin de la 3^e année nous amène un questionnement. Les défis entraînés par la lecture à ce niveau ne sont plus tellement de l'ordre du décodage, mais plutôt en lien avec la compréhension que l'enfant construit du texte. De plus, les

interactions autour d'une lecture entre le parent et son enfant d'âge préscolaire se situent davantage sur l'identification d'éléments, soit de nommer (Blake *et al.*, 2006). Ainsi, même si les effets sont plus tardifs pour la lecture parent-enfant, ils n'en sont pas moins importants.

Cependant, les études sur les effets de la lecture parent-enfant présentent des résultats contradictoires. En effet, une méta-analyse indique que la lecture faite à l'enfant par son parent prédit la capacité de lecture de l'enfant aussi bien que la conscience phonologique (Bus, van IJzendoorn et Pellegrini, 1995). Pour obtenir ce résultat, ils se sont basés sur 41 études quantitatives qui associaient la fréquence de la lecture parent-enfant au développement langagier, à des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit (enfants d'âge préscolaire) ou à la capacité de lecture (enfants d'âge scolaire). Les auteurs nuancent leurs propos par contre. Ils se sont penchés uniquement sur la fréquence de la lecture et non pas sur la nature et la qualité de l'interaction pour assurer la validité de leurs analyses. Une façon d'expliquer ces divergences sur le plan des effets sur les habiletés de l'enfant serait les instruments de mesure utilisés pour évaluer ces dernières.

En conclusion de cette section, les habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit sont liées à la compétence à lire de l'enfant lors de ses premières années de scolarité formelle. Les enfants ayant mieux développé celles-ci ont plus de facilité quand vient le temps d'apprendre à lire. De plus, malgré certaines contradictions, les pratiques parentales d'ÉLÉ ont une influence sur l'apprentissage de la lecture puisqu'elles ont un effet sur le développement des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit, et ce, peu importe leur nature. Outre ces effets, une étude (Duursma, 2007) a identifié des contributions spécifiques du père dans l'ÉLÉ de son enfant, car les enfants ont de meilleures habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit et de meilleures habiletés langagières lorsque les deux parents font la lecture. De plus, lorsque l'enfant est âgé de 24 mois, c'est la lecture par le père qui est associée avec les habiletés langagières. De même, les pères qui, plus souvent, lisent des livres avec leur enfant, qui chantent des chansons et des comptines ou racontent des histoires avant que l'entrée formelle dans l'écrit ont des enfants qui ont des habiletés

cognitives et socioaffectives plus fortes que les enfants dont les pères s'engagent peu dans ces pratiques (Baker, 2013, 2014; Baker et Vernon-Feagans & the Family Life Project Investigators, 2015). Au-delà de l'ÉLÉ, les enfants dont le père est impliqué dans leur vie scolaire, à l'école ou à la maison, ont de meilleures capacités en lecture et en mathématiques à la fin de la maternelle (Baker, 2018). Ces résultats, avec ceux tirés de la recension des écrits de Varghese et Wachen (2016), valident la place du père dans l'ÉLÉ de son enfant.

2.2 Les programmes gouvernementaux en appui à l'ÉLÉ

Devant l'importance de l'ÉLÉ dans le développement des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit qui influencent étroitement la compétence à lire de l'enfant, le gouvernement québécois a mis en place différents programmes qui visent l'adoption de pratiques professionnelles et de pratiques d'ÉLÉ chez les pères et chez les mères favorables au développement de l'enfant. Trois programmes issus de différents ministères ayant des objectifs explicites quant à l'ÉLÉ ont été recensés et sont présentés dans cette présente section. Il est à noter que ces trois programmes ont débuté presque simultanément sur le territoire québécois, soit entre 2003 et 2004. De même, lorsqu'implantés dans une même communauté, ces programmes sont habituellement intégrés les uns aux autres (Myre-Bisaillon *et al.*, 2010).

2.2.1 Les services intégrés en périnatalité et petite enfance (SIPPE)

Rattachés au ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, les *Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité* - SIPPE (MSSS, 2004) ont été mis en place dans la grande majorité des centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS). Ce programme prend la forme d'une table de concertation intersectorielle qui regroupe différents organismes et établissements qui œuvrent auprès des jeunes enfants et de leur famille. D'ailleurs, les

services offerts dans le cadre de ce programme visent uniquement les familles vivant en milieu défavorisé. Il s'agit d'un programme-cadre qui vise essentiellement à promouvoir le développement global des enfants.

En ce qui a trait à l'ÉLÉ, un des buts du programme est de favoriser le développement global des enfants en renforçant les compétences parentales ainsi qu'en stimulant le développement cognitif (dont le langage), socioaffectif et psychomoteur. Par contre, selon les propos recueillis par des intervenants participant à ce programme lors de l'évaluation des impacts du PAÉLÉ (Myre-Bisaillon *et al.*, 2010), tant les objectifs de ce programme que les besoins des familles sont multiples, reléguant l'ÉLÉ à un rôle accessoire.

Outre l'ÉLÉ, les SIPPE stipulent dans le cadre de référence que, dans l'accompagnement des familles, une place revient de droit au père et qu'il ne faut pas composer avec son absence, mais bien l'amener à s'engager dans l'intervention familiale et le soutenir directement dans son rôle parental. Cependant, les formulaires et les logiciels de gestion des dossiers liés aux SIPPE n'offrent pas la possibilité d'inscrire les pères; le client étant la mère de la famille (Pépin, Nguyen, Boulanger, Lépine et Puentes-Neuman, 2007)

2.2.2 Famille-École-Communauté – Réussir ensemble (FECRE)

Sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), en collaboration avec les ministères de la Culture et des Communications, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, de la Famille et de l'Enfance, des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, de la Santé et des Services sociaux ainsi qu'avec le Conseil de la famille et de l'enfance, le *Programme d'intervention spécifique axé sur la famille, l'école et la communauté, à l'intention des parents d'enfants âgés de 2 à 12 ans, pour favoriser la réussite scolaire en milieu défavorisé* - FECRE (MELS, 2003b) a été implanté dans 24 écoles primaires au travers le Québec. Tout comme les SIPPE, il prend généralement la forme d'une table de concertation intersectorielle qui rassemble les

différents organismes et établissements offrant des services sur les territoires des écoles où il est implanté.

Le programme s'appuie entre autres sur une approche d'intervention qui « met en jeu des facteurs de protection (l'éveil à la lecture, les pratiques parentales positives, etc.) » reliés à la réussite scolaire (*Ibid.*, p. 12). De plus, trois objectifs du programme touchent l'ÉLÉ même si ce n'est pas nommé explicitement. En effet, les actions mises en place dans le cadre de FECRE doivent favoriser le développement des compétences à lire et à écrire chez les enfants de 2 à 12 ans, la place de la scolarisation dans le milieu familial et l'engagement des parents dans la scolarisation de leur enfant. Néanmoins, l'ÉLÉ est un élément parmi plusieurs autres qui sont d'égale importance pour la réussite scolaire de l'enfant.

Sur la place du père, ce programme est le seul des trois à ne pas en faire mention de manière explicite. Aucune orientation, aucun objectif ne visent la participation spécifique des pères; on parle de parents ou de la famille.

2.2.3 *Le programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture (PAÉLÉ)*

À l'instar du FECRE, le *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés* - PAÉLÉ (MELS, 2003a) est piloté par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport avec le soutien des ministères de la Culture et des Communications, de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille ainsi que de la Santé et des Services sociaux. Ce programme gouvernemental prend lui aussi la forme de table de concertation intersectorielle regroupant des organismes et des établissements qui travaillent auprès des enfants âgés entre 0 et 5 ans ou auprès de leur famille vivant en milieu défavorisé.

Sur le plan des objectifs, le nom du programme n'offre aucune équivoque : l'ÉLÉ est au centre des actions mises de l'avant dans le cadre de ce dernier. Le PAÉLÉ vise le développement et le maintien de pratiques d'ÉLÉ auprès des familles ainsi qu'auprès des

organismes qui participent à ce programme. Par ailleurs, un des objectifs est d'« élaborer des stratégies pour inciter les pères à participer à l'éveil à la lecture et à l'écriture de leurs enfants » (*Ibid.*, p. 8). Cependant, les résultats de l'étude des impacts du PAÉLÉ (Myre-Bisaillon *et al.*, 2010) révèlent que très peu de pères ont participé aux activités du PAÉLÉ et que les organismes n'ont pas utilisé de stratégies pour augmenter leur participation.

En conclusion à cette section, nous retiendrons que les instances gouvernementales étant sensibles à l'importance de l'ÉLÉ dans la réussite des enfants ont mis en place différents programmes qui y touchent de façon plus ou moins directe. Pour deux de ces programmes, des objectifs et des recommandations ciblent spécifiquement l'intervention auprès des pères. Par contre, ces derniers sont peu présents à l'intérieur des services offerts. Les guides de mise en œuvre de ces programmes ne soutiennent peut-être pas assez efficacement les organismes dans l'atteinte de ces objectifs. Pourtant, les apports spécifiques du père au développement de son enfant sont aujourd'hui reconnus (Cabrera *et al.*, 2014; Le Camus, 2000, 2001; Lewis, 1997; Palkovitz, 2002; Paquette, Coyl-Shepherd et Newland, 2013; Parke, McDowell, Kim. Killian, Dennis, Flyr, *et al.*, 2002; Pleck, 2004,).

3 LE RÔLE DU PÈRE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

3.1 L'engagement paternel

D'abord, pour influencer positivement le développement de l'enfant, le père doit être présent et s'engager auprès de celui-ci. Lamb et son équipe (Lamb, Pleck, Charnov et Levine, 1985) ont proposé une catégorisation de l'engagement paternel qui est aujourd'hui largement utilisée dans les différentes études. Ainsi, l'engagement du père présente trois dimensions : 1) l'engagement, 2) l'accessibilité et 3) la responsabilité. Si ce modèle permet de mesurer quantitativement l'engagement, il permet peu d'en comprendre la nature. Ces paramètres permettent par ailleurs d'observer une augmentation dans l'engagement paternel au cours des dernières décennies. Ainsi, selon une étude Américaine, en 2010 les pères résidant avec leur enfant rapportent passer en moyenne 6,5 heures par semaine en

interaction avec lui. Toutefois, 27% des pères n'habitent pas avec leurs enfants (Livingston et Parker, 2011). La tendance à une augmentation du temps passé en interaction avec l'enfant est également rapportée dans d'autres pays occidentaux (voir Besnard *et al.*, 2012). Toutefois, la recherche sur l'engagement paternel s'est davantage intéressée à la quantité de temps passé avec l'enfant plutôt qu'à la qualité des interactions entre le père et son enfant (voir Paquette, 2013).

Dans une perspective compréhensive, Dubeau (2002) définit l'engagement paternel comme étant un construit social variant selon l'époque, la culture et les caractéristiques d'une société donnée. Elle ajoute que c'est l'interaction de plusieurs facteurs provenant des caractéristiques individuelles du père, de la mère et de l'enfant ainsi que du contexte social dans lequel la famille évolue. Les prochains paragraphes proposent un portrait du rôle du père québécois, mais aussi d'ailleurs dans le monde, dans des cultures qui ne sont pas celles de l'Occident (Pattnaik, 2013).

Afin de mieux comprendre ce qu'est la paternité dans la société québécoise actuelle, un retour dans le temps peut s'avérer pertinent. En fait, la société québécoise a connu de nombreux changements au cours des cinquante dernières années et ceux-ci ont eu un impact considérable sur la famille. L'arrivée massive des femmes sur le marché du travail et le nombre croissant de divorces et de séparations ont bouleversé la vie familiale et sa structure. Le père a donc été appelé à élargir son rôle dans la sphère familiale.

Traditionnellement, le père jouait un rôle de guide moral et de pourvoyeur auprès de ses enfants (Deslauriers, 2002, 2009), et ce, jusqu'à ce qu'un changement radical débute dans les années 1960 pour s'amplifier dans les années 1970. Les modèles parentaux éclatent alors et le père est perçu comme étant compétent pour prendre soin de ses enfants. Cependant, jusqu'à la fin des années 1980, un bon père est une bonne mère ; les pratiques maternelles étant considérées comme le standard dans l'exercice de la parentalité. Donc, le père doit reproduire ce que la mère fait pour être un bon parent. Ce n'est que dans les années 1990 que la différenciation des rôles parentaux est mise en lumière et, depuis, les

pères sont à la recherche d'un modèle, voire d'une identité qui leur est propre et qui leur convient (*Ibid.*). Ainsi, aujourd'hui, le domaine de la paternité se caractérise par la recherche d'un modèle pour le père comme parent à part entière qui prend en compte la grande diversité dans les familles actuelles.

Dans une même perspective de mieux comprendre l'expérience de la paternité, certaines études indiquent que les pères en situation de précarité sont autant engagés auprès de leurs enfants, mais qu'ils se sentent moins compétents (Kettani, Zaouche-Gaudron, Lacharité, Dubeau et Clément, 2017). D'ailleurs, si la situation des mères en contexte de vulnérabilité est largement documentée, il en est autrement pour la question des pères (Kettani *et al.*, 2017). D'autre part, il y a également la réalité des familles séparées dont les arrangements pour la garde des enfants sont multiples, voire changeants, et où il est difficile d'évaluer de façon certaine l'influence des pères dans la vie de leurs enfants. Un père en contexte de séparation n'est plus nécessairement un père absent (Paquette, Coyl-Shepherd et Newland, 2013).

3.2 L'engagement paternel dans d'autres cultures

Ailleurs dans le monde, on soulève également des changements dans la façon de concevoir le rôle du père. Au-delà des changements sociaux liés au développement économique, plusieurs chercheurs plaident pour une approche exempte de jugements face aux cultures qui ne sont pas occidentales (Saracho, 2013, Jeynes, 2013, Roopnarine, 2013, Ball, 2013, Chikovore, Makusha et Richter, 2013). Les structures familiales et les pratiques sociales diffèrent d'une culture à l'autre, mais dans chacune d'elle, le père a une place qui lui est propre. Par ailleurs, Saracho (2008, 2013) présente la situation particulière des pères mexicains et stipule que le concept de *machismo* devrait être perçu différemment dans la recherche. Cette perspective sur le rôle de l'homme et du père n'écarte pas un engagement direct du père la vie préscolaire et scolaire de ses enfants et s'intègre facilement dans leur conception de leur rôle. Il en va de même pour les pères caribéens où les structures familiales sont teintées de l'histoire de l'esclavagisme et des servitudes (Roopnarine, 2013).

Par ailleurs, il relève les résultats d'une étude qui conclut à une absence d'association entre les valeurs machistes (*macho values*) et la conception du rôle du père. Plus près de nous, il est possible de faire un clin d'œil aux pères afro-américains qui sont souvent jugés négativement par le milieu scolaire avant même d'avoir fait leurs preuves (Jeynes, 2013), mais aussi aux pères homosexuels qui ne se manifeste pas par crainte des jugements (Berkowitz et Kuvalanka, 2013). Il en ressort également que si les pères se sentent accueillis et sont soutenus dans leur démarche, ils deviennent plus à même d'intégrer les fondements culturels qui leur sont propres dans le modèle proposé par la société occidentale comme une étude avec des pères amérindiens en fait foi (Ball, 2013). Cette chercheuse canadienne fait également un parallèle avec les parents migrants qui perdent leurs repères en arrivant dans une culture différente.

Parfois, les changements se vivent à l'intérieur même d'une culture. Changements qui peuvent être liés au développement économique. Ainsi, en Afrique du Sud, les pères ont vécu une rupture importante lors de la colonisation et cette rupture est maintenue pour des raisons économiques. Les pères sont absents de la maison pour de longues périodes et peuvent alors perdre le sens de leur engagement (Chikovore, Makusha et Richter, 2013). Ces auteurs dressent une image des pères sud-africains qui se sentent à la dérive devant le changement de la structure familiale et sociale. C'est aussi le cas des pères indiens (Sriram et Navalkar, 2013), des pères chinois (Wu, An et An, 2013), des pères japonais (Morrone et Matsuyama, 2013) et des pères taiwanais (Ho, Ko, Tran, Phillips et Chen, 2013). Les guerres ou de développement économique des 20 dernières années ont apporté des changements face aux rôles traditionnels des pères et ils sont maintenant, surtout les jeunes pères, à la recherche d'une conciliation entre le père pourvoyeur et le père qui prend soin de ses enfants.

3.3 Les contributions du père au développement de son enfant

Par son implication auprès de son enfant, le père contribue au développement de ce dernier. Un concept central dans l'engagement paternel est la distinction entre la quantité et la qualité de la présence du père. Longtemps, l'implication du père a été mesurée en fonction du temps que le père passe auprès de son enfant et selon la nature des tâches qu'il effectue. Cependant, comme le soulève Parke (2000), si la qualité de l'engagement est inadéquate, comme dans le cas des pères violents, les perspectives développementales de l'enfant seront sombres. Ainsi, une plus grande quantité d'implication est positive lorsque la qualité est également présente. Un plus grand engagement n'est pas nécessairement lié à des effets positifs.

Dans une volonté d'appréhender le phénomène complexe qu'est la relation père-enfant, Cabrera et ses collaborateurs (Cabrera, Fitzgerald, Bradley et Roogman, 2014) propose un modèle heuristique. La recherche entourant le rôle du père et ses contributions se base sur de multiples théories liées à un contenu spécifique et cela amène les auteurs à y voir là la manifestation de la multiplicité des voies que les pères peuvent emprunter pour influencer la vie de leurs enfants. Ces recherches mettent parfois l'accent sur les similitudes ou les spécificités des rôles parentaux, mais c'est davantage une vision et une compréhension de complémentarité qui en ressort finalement. Par ailleurs, les auteurs soulignent que la recherche dans le domaine de la parentalité n'a pas encore complètement fait sienne la vision que la parentalité est un processus dynamique, réciproque et en constante évolution. De même que la parentalité est un processus qui influence tous les acteurs du système parent-enfant comme les mères, les pères et les enfants. En fin, il est également mentionné que si la recherche est en mesure de décrire la contribution des pères au développement de leur enfant, nous ne sommes pas pleinement en mesure d'expliquer le comment de cette contribution.

En ce qui a trait aux apports du père dans le développement de son enfant, sur le plan cognitif, les recherches révèlent que les enfants ayant un père présent ont une plus grande compétence cognitive et un meilleur rendement scolaire (Palkovitz, 2002). Par ailleurs, Le Camus (2000, 2001) explique qu'en situation de résolution de problème, le père

encourage plus l'enfant à persévérer dans la tâche, mais donne moins de gratification et a moins tendance à utiliser l'aide directe que la mère. En somme, le père laisse l'enfant se débrouiller et apprendre par lui-même. Il a aussi un rôle à jouer dans le développement des habiletés langagières. Les enfants dont le père est engagé ont une meilleure compétence verbale et cela peut s'expliquer par le fait que le père utilise moins de mots familiers que la mère, qu'il fait deux fois plus de demandes de clarification et plus de demandes de reformulation (Le Camus, 2000, 2001; Lewis, 1997). De plus, la capacité du père à s'engager dans un jeu imaginatif de qualité avec son enfant vers la fin de la deuxième année de vie prédit les capacités langagières de l'enfant à la prématernelle, qui plus est, le lien entre la qualité du jeu de la mère et le vocabulaire de l'enfant se révèle significatif seulement dans la mesure où le père s'engage dans du jeu de faire semblant avec l'enfant au cours de la deuxième année de vie (Cabrera, Karberg, Malin, et Aldoney, 2017).

Ensuite, l'apport du père dans le développement social de l'enfant est bien documenté. Les enfants dont le père est engagé présentent de meilleures habiletés sociales, notamment pour les comportements prosociaux (Lewis, 1997; Palkovitz, 2002; Parke *et al.*, 2002; Pleck, 2004). De plus, les garçons dont le père est peu impliqué sont moins populaires auprès de leurs pairs, sont moins satisfaits de ces relations et sont plus à risque de développer des problèmes d'adaptation scolaire et sociale (Parke *et al.*, 2002). Sur le plan des caractéristiques individuelles de l'enfant, les contributions du père sont nombreuses : les enfants présentent plus d'empathie, ont une meilleure estime de soi et ont une plus grande capacité d'autocontrôle (Palkovitz, 2002; Parke *et al.*, 2002; Pleck, 2004). On indique également que ces enfants présentent moins de symptômes externalisés et internalisés (Pleck, 2004). Par ailleurs, une étude démontre que le père joue un rôle important dans la gestion de l'agressivité chez le garçon (Paquette, 2004a). Finalement, des résultats révèlent des relations entre les psychopathologies chez les enfants et la relation avec le père. Phares (2004) indique l'existence d'un lien entre les comportements délinquants des enfants et les comportements antisociaux du père, entre les troubles anxieux des enfants et ceux du père ainsi qu'un lien entre les troubles alimentaires chez les

filles et une faible implication émotionnelle du père. Le père a donc des contributions qui lui sont propres dans le développement de son enfant, et ce, dans plusieurs domaines.

4 LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

L'éveil à la lecture et à l'écriture offre au jeune enfant la chance de se préparer au monde scolaire et à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Parmi les milieux où se réalisent des activités de stimulation à l'écrit, la famille semble être celui ayant une plus grande importance. Les parents sont en quelque sorte les premiers éducateurs de leur enfant.

Toutefois, les pères jouent un rôle qui leur est propre dans la vie de leur enfant. Ils permettent à ces derniers de développer davantage certaines habiletés ou compétences qui sont importantes pour leur adaptation scolaire et sociale. Ces contributions spécifiques du père mènent à l'hypothèse suivante : si le père a une influence qui se distingue de celle de la mère sur le développement de l'enfant, il doit agir différemment, avoir son propre style relationnel qui se manifeste dans la vie quotidienne.

La documentation scientifique est riche en ce qui a trait au rôle et aux contributions des mères autour de la préparation à l'entrée dans l'écrit des enfants et il est possible de recenser un nombre relativement intéressant d'études se penchant sur l'apport des pères dans cette préparation. Mais, très peu d'études comparent les deux parents sur des bases équivalentes.

De plus, dans le contexte actuel où les orientations ministérielles préconisent l'implication des pères dans les programmes d'intervention précoce, afin de mieux orienter les interventions et outiller les milieux de la pratique, il devient donc nécessaire de mieux connaître ce que les pères font dans le contexte de l'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant d'âge préscolaire.

La question de recherche se pose ainsi :

En quoi les pratiques d'ÉLÉ des pères et des mères se ressemblent-elles ou se distinguent-elles ?

DEUXIÈME CHAPITRE CADRE CONCEPTUEL

Dans ce second chapitre, nous présentons, à l'intérieur de trois sections principales, les deux cadres conceptuels qui fondent et orientent la suite de la présente recherche. Dans un premier temps, nous relevons les pratiques comparées d'éveil à la lecture et à l'écriture des pères et des mères. Nous abordons les pratiques non spécifiques à la lecture d'histoire puis nous nous centrons sur les pratiques en situation de lecture en choisissant le modèle proposé par van Kleeck (2003, 2006). Dans un second temps, nous orientons la recension des écrits vers le deuxième cadre conceptuel qui vise la documentation de la relation mère-enfant et la relation père-enfant. Sont retenus les concepts de sensibilité maternelle et paternelle sous l'angle de la relation d'attachement et de la relation d'activation. Nous nous sommes appuyés sur les travaux de Pianta, Sroufe et Egeland (1989) en ce qui a trait à la sensibilité maternelle et ceux de Paquette (2004, 2008, 2013) en lien avec la relation d'activation père-enfant. Puis, la troisième section documente le croisement des deux domaines de recherche, soit les liens entre la qualité de la relation parent-enfant et la qualité de la lecture parent-enfant. Finalement, nous concluons par la présentation des faits saillants de ce chapitre suivis des objectifs spécifiques de la présente recherche.

1 UNE COMPARAISON DES PRATIQUES D'ÉLÉ : PÈRES ET MÈRES

Depuis une trentaine d'années, plusieurs recherches s'intéressent aux effets des pratiques familiales en matière d'éveil à la lecture et à l'écriture sur le développement ultérieur de ces compétences (Roberts, Jurgens, et Burchinal, 2005). Dans cette perspective, les travaux inspirés par la notion de littératie précoce montrent que l'entrée dans l'écrit est mieux réussie lorsque des expériences sociales familiarisent l'enfant avec la lecture et l'écriture (Burns, Espinoza et Snow, 2003; Thériault et Lavoie, 2004). L'âge préscolaire est en effet une période importante pour découvrir l'écrit, dans la mesure où il permet à l'enfant de côtoyer des modèles qui utilisent la lecture et l'écriture dans différentes situations, comme lors de la lecture d'un livre d'histoire (Phillips, Norris et Mason, 1996).

La recension des écrits scientifiques réalisée dans le cadre du présent projet a permis de faire le constat suivant : la lecture parent-enfant occupe une large place dans l'ÉLÉ sur le plan de la recherche; les autres pratiques parentales d'ÉLÉ sont moins étudiées. Une autre information importante à spécifier est que les critères de sélection pour la recension des écrits effectuée à partir des bases de données *PsychInfo*, *Eric*, *Current Contents*, *Web of science*, *Science direct* et *Google scholar* sont que les enfants soient d'âge préscolaire, que ceux-ci ne présentent pas de troubles de développement ou de problématiques particulières et que les études soient de nature empirique. Ce dernier critère provient d'un souci de brosser un portrait le plus près du terrain possible des pratiques parentales d'ÉLÉ et non pas de ce qui est promu dans la documentation scientifique.

1.1 Les pratiques d'ÉLÉ non spécifiques à la lecture parent-enfant

Un des premiers questionnements à voir le jour est de savoir si les pères font de l'ÉLÉ auprès de leurs jeunes enfants et il semblerait que oui. Dans une étude réalisée auprès de 26 pères provenant de différents milieux socioéconomiques, 43% ont rapporté faire des activités de lecture avec leur enfant sur une base hebdomadaire et 25% ont dit faire des activités d'écriture sur une base hebdomadaire (Ortiz, 2001). De plus, une autre étude auprès de parents de race blanche et anglophones unilingues confirme l'implication des pères dans l'ÉLÉ (Morgan, Nutbrown et Hannon, 2009), bien que ces données soient de source secondaire puisque le questionnaire a été administré à 68 mères qui devaient indiquer quelle était l'implication du père. Ainsi, il en ressort que 93% des mères disent que le père fait des activités d'éveil avec leur enfant et seulement 5 mères ont dit que le père n'en faisait pas du tout. Ensuite, parmi les familles où le père est impliqué dans l'éveil à la lecture et à l'écriture de l'enfant, 29%, soit près du tiers, ont révélé que le père aide autant que la mère lorsque vient le temps d'aider les enfants à lire et à écrire (*Ibid.*). Cela dit, les études plus récentes se sont davantage penchées sur la qualité de l'accompagnement offert que sur le nombre de minutes ou d'heures passées avec l'enfant (Palm, 2013; Varghese et Wachen, 2016).

Puisque les pères sont impliqués dans l'ÉLÉ de leur enfant, il devient intéressant de mieux connaître les pratiques qu'ils adoptent. Cependant, il est important de mentionner que des limites méthodologiques doivent nuancer cette comparaison. En effet, les méthodologies utilisées dans le cadre des études recensées présentent de grandes différences. Toutefois, les résultats demeurent intéressants dans l'idée de broser le portrait des pratiques d'ÉLÉ.

1.1.1 Les supports à l'écrit utilisés

L'ÉLÉ implique l'utilisation de différents supports à l'écrit allant de l'emballage d'un produit alimentaire à la littérature jeunesse. Des cinq écrits recensés, quatre études ont fait mention des supports utilisés par les pères et les mères. Par contre, les méthodologies employées font en sorte qu'il est difficile de savoir en quoi l'utilisation des supports à l'écrit se ressemble ou diffère entre les deux parents. En fait, deux études ont pris la forme d'observation participante, l'une, considérable selon la méthodologie employée, auprès de 20 mères¹ vivant en milieu défavorisé (Purcell-Gates, 1996) et l'autre, plus près de l'étude de cas, avec 2 pères (Karther, 2002). La troisième étude a porté sur 26 pères, provenant de différents milieux socioéconomiques, ayant répondu à un questionnaire et réalisé une entrevue (Ortiz, 2001) et la quatrième ne donne aucune indication sur le plan méthodologie puisqu'il s'agit vraisemblablement d'un article professionnel (Ortiz, Stile et Brown, 1999).

Les mères, dans leurs activités reliées à la lecture, semblent utiliser plus fréquemment les textes sur des contenants ou des emballages, les circulaires et les dépliants publicitaires ainsi que le guide horaire de la télévision (Purcell-Gates, 1996). Parmi ces supports, un seul est également partagé par les pères : le guide horaire de la télévision

¹ Il est spécifié dans cette étude qu'il n'a pas été possible de différencier les activités reliées à la lecture et à l'écriture qui impliquaient directement les enfants de celles qui ne les impliquaient pas. Cela renvoie donc plutôt aux habitudes des mères, mais l'étude a quand même été retenue dans l'optique où même si l'enfant n'est pas actif dans l'activité, il peut avoir observé sa mère pendant l'activité qui, elle, joue alors un rôle de modèle.

(Ortiz *et al.*, 1999). Les autres supports à l'écrit utilisés par les pères selon les études recensées sont les livres d'histoire, l'ordinateur, les écrits environnementaux (enseignes, signalisation, affiches, etc.) et les journaux (Karther, 2002; Ortiz, 2001; Ortiz *et al.*, 1999).

Les résultats de ces recherches suggèrent que les pères et les mères utilisent des supports à l'écrit différents. Outre la question des différences méthodologiques entre les études, il y a le fait qu'à l'exception de l'étude de Karther (2002), les pères se sont exprimé à l'aide de questionnaires, ce qui a pu limiter leurs choix en ce qui a trait aux supports à l'écrit utilisés. Ainsi, il serait présomptueux de marquer cette distinction alors que les outils de mesure diffèrent grandement les uns des autres.

1.1.2 Les contextes reliés à l'ÉLÉ

Outre les supports à l'écrit utilisés par les parents, trois études recensées ont aussi fait ressortir les contextes sociaux où se vivent les pratiques d'ÉLÉ (Karther, 2002; Ortiz, 2001; Ortiz *et al.*, 1999; Purcell-Gates, 1996)². Les résultats de ces recherches indiquent des différences entre les pères et les mères. Le tableau suivant (Tableau 2) illustre l'ordre d'importance des contextes reliés à l'ÉLÉ, l'absence d'un chiffre indiquant une absence de données. La présentation sous forme de tableau est une synthèse conçue par l'auteure et vise à faciliter la comparaison entre les pères et les mères en lien avec des informations recueillies dans quatre études différentes.

² Pour des informations sur les méthodologies employées, voir la section précédente : 5.1.1 Les supports à l'écrit utilisés.

Tableau 2: Les contextes reliés à l'ÉLÉ

Contextes sociaux	Ordre d'importance	
	Pères	Mères
Routines de la vie quotidienne	3	1
Loisirs	2	2
École/ vie scolaire	1	3
Communication interpersonnelle		4
Aide apportée à un membre de la famille		5
Lecture d'une histoire		6
Religion		7
Travail		8

Pour ce qui est des ressemblances, seul le contexte de loisirs est partagé entre les pères et les mères. Toutefois, il est intéressant de constater que les trois contextes principaux demeurent les mêmes pour les deux parents, malgré l'inversion des ordres. Cependant, il faut ici mettre en garde sur une généralisation possible : l'importance accordée au contexte scolaire par les pères peut être induit par la méthodologie utilisée dans les études. En effet, Purcell-Gates (1996) a clairement énoncé que les devoirs et leçons n'étaient pas comptabilisés, alors que rien n'est dit sur le sujet par Ortiz (2001) et dont l'échantillon est formé de pères ayant des enfants fréquentant la maternelle, la 1^{re} année ou la 2^e année du primaire. Par ailleurs, cette importance donnée au contexte scolaire chez les pères va à l'encontre de ce qui est véhiculé dans les écrits théoriques qui mettent l'accent sur l'utilisation des écrits de la vie quotidienne pour les pères (Fletcher et Dally, 2002). Ces contradictions indiquent qu'il est nécessaire d'augmenter le nombre d'études empiriques portant sur les pères et l'ÉLÉ.

Un autre contexte social nous questionne : la lecture d'une histoire. Alors que Purcell-Gates (1996) l'inclut dans les contextes sociaux, les autres chercheurs (Karther, 2002; Ortiz, 2001 et Ortiz *et al.*, 1999) considèrent la lecture d'histoire comme étant une pratique d'ÉLÉ et non un contexte de réalisation. Nous avons donc choisi de ne pas accorder un rang à la lecture d'histoire puisque les recherches ne la perçoivent pas de la même façon. Par contre, il est important de noter que la lecture d'histoire arrive au 6^e rang chez les mères, alors que les études autour de la lecture parent-enfant foisonnent. Une

explication devant ce faible rang serait que la lecture d'histoire se fait juste avant le dodo. Cette pratique a donc une fréquence moindre que celle de lire des emballages alimentaires par exemple.

1.1.3 *L'enseignement explicite d'habiletés*

L'enseignement explicite d'habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit par les parents fait partie des pratiques d'ÉLÉ. Ce sont généralement des activités plus structurées qui visent l'acquisition de connaissances déclaratives ou procédurales, telles que le nom des lettres ou la façon de les écrire. Deux études présentent des résultats qui peuvent être perçus comme étant de l'enseignement d'habiletés. La première recherche, sous la forme d'un questionnaire, a été réalisée auprès de 47 mères de la classe moyenne ou aisée (Haney et Hill, 2004) et la deuxième étude retenue est celle de Ortiz *et al.* (1999) sur laquelle nous n'avons aucune information d'ordre méthodologique.

Selon l'étude de Haney et Hill (2004), les mères enseignent à leurs enfants, âgés entre 3 et 5 ans, le nom et le son des lettres, la forme imprimée des lettres (versus manuscrite), l'écriture de mots ainsi que la lecture de mots et d'histoires. La seule habileté enseignée également par les pères est l'écriture de mots (Ortiz *et al.*, 1999). Les pères auraient adopté quelques pratiques en lien avec l'écriture comme de tracer des lettres, colorier des lettres et écrire des noms propres (*Ibid.*). Par contre, puisqu'il n'y a pas de renseignement sur la méthodologie de cette étude, on ne peut généraliser ces résultats. Aussi, nous croyons que ces distinctions s'expliqueraient davantage par l'utilisation d'outils de mesure différents.

En conclusion à cette section sur les pratiques parentales d'ÉLÉ non spécifiques à la lecture parent-enfant, nous pouvons affirmer qu'il y a des différences entre les pratiques des pères et des mères. Toutefois, nous ne pouvons exclure le fait que ces différences pourraient être liées aux démarches méthodologiques différentes des études recensées.

1.2 Les pratiques de lecture parent-enfant

Avant de discuter des pratiques parentales en contexte de lecture parent-enfant, Fletcher et Reese (2005) ont souligné trois facteurs influençant la qualité de ce type d'interaction. Dans un premier temps, la fréquence de la lecture d'un livre est importante. Puis, le type de livre choisi a aussi un impact. Un livre trop simple ou trop difficile pour le niveau de compréhension de l'enfant ne permet pas un apprentissage optimal. Finalement, une lecture de qualité se construit par une répétition des mêmes livres. Les enfants aiment certaines histoires, ce qui développe le plaisir de la lecture, mais aussi découvrent au fil des lectures que les mots sont identiques d'une fois à l'autre, donc que l'écrit est un langage stable. Entre autres, ce dernier facteur est corroboré par une autre étude (Roberts *et al.*, 2005)

Sur le plan des pratiques parentales d'éveil à la lecture et à l'écriture en contexte de lecture parent-enfant, il n'existe pas de liste ou de modèle précis. Elles varient donc d'un chercheur à l'autre. Nous proposons ici un survol des principales pratiques parentales. Par ailleurs, les recherches ayant étudié les pratiques paternelles utilisent ces mêmes pratiques de lecture interactive. À la suite de cette énumération, les différences et les similitudes entre les mères et les pères seront présentées.

Quelques chercheurs regroupent les pratiques en deux catégories d'interventions, soit de niveau descriptif ou de niveau inférentiel (Leseman et de Jong, 1998; van Kleeck, 2003, 2006). Les interventions du parent sont dites descriptives lorsqu'elles sont reliées directement au livre ou au texte par des commentaires ou des questions dont les réponses sont explicites, c'est-à-dire qu'elles se retrouvent telles quelles dans le texte. Ensuite, les interventions de niveau inférentiel réfèrent à des informations qui ne sont pas disponibles directement, donc implicites, dans le texte ou dans le livre. Elles peuvent être des inférences, des prédictions ou des liens avec l'enfant (Leseman et de Jong, 1998; van Kleeck, 2003, 2006).

Cependant, des chercheurs détaillent davantage les interactions parent-enfant lors d'une lecture parent-enfant. Le tableau suivant (Tableau 3) dresse la liste des pratiques de lecture les plus courantes, les auteurs qui y sont associés et présente les deux formes de catégorisation. Cette énumération a été élaborée à partir des variables utilisées par les chercheurs lors d'études empiriques.

Tableau 3: Les pratiques de lecture parent-enfant

Descriptif/ Inférentiel	Pratiques de lecture	Auteurs y référant
Descriptif	Nommer et commenter	(Anderson, Anderson, Lynch et Shapiro, 2004; Blake <i>et al.</i> , 2006; Duursma, 2007; Kaderavek et Sulzby, 1998; Roberts <i>et al.</i> 2005; van Kleeck, 2006)
Descriptif	Description simple (personnage, lieux, description physique)	(Anderson <i>et al.</i> , 2004; Duursma, 2007; Kaderavek et Sulzby, 1998; Roberts <i>et al.</i> , 2005; van Kleeck, 2006)
Descriptif	Description élaborée (sur l'histoire, ce qui va arriver)	(Anderson <i>et al.</i> , 2004; Roberts <i>et al.</i> , 2005; van Kleeck, 2006)
Inférentiel	Liens avec l'environnement de l'enfant	(Anderson <i>et al.</i> , 2004; Blake <i>et al.</i> , 2006; Roberts <i>et al.</i> , 2005; van Kleeck, 2006)
Inférentiel	Prédictions et inférences	(Anderson <i>et al.</i> , 2004; Duursma, 2007; Roberts <i>et al.</i> , 2005; van Kleeck, 2006)
	Concepts reliés au livre: titre, auteur, tourner les pages	(Anderson <i>et al.</i> , 2004; Duursma, 2007; Roberts <i>et al.</i> , 2005)
	Référence aux lettres et aux mots	(Anderson <i>et al.</i> , 2004; Duursma, 2007; Roberts <i>et al.</i> , 2005)
	Liens entre la lettre et le son	(Anderson <i>et al.</i> , 2004; Roberts <i>et al.</i> , 2005)
Descriptif	Rappel et récitation du texte	(Duursma, 2007; Kaderavek et Sulzby,

		1998; Roberts <i>et al.</i> , 2005; van Kleeck, 2006)
Descriptif	Animer ou en faire un jeu	(Blake <i>et al.</i> , 2006)
Descriptif	Attirer l'attention de l'enfant	(Blake <i>et al.</i> , 2006; van Kleeck, 2006)
Inférentiel	Reformulation	(Kaderavek et Sulzby, 1998; van Kleeck, 2006)

Trois des pratiques de lecture ne sont pas incluses dans les deux catégorisations, soit les concepts reliés au livre, les références aux lettres et aux mots et les liens entre la lettre et le son. En fait, ces pratiques seraient davantage reliées à l'enseignement explicite de la lecture et de l'écriture (Haney et Hill, 2004) qu'à la lecture d'une histoire sur le plan narratif. Elles ne semblent donc pas avoir été prises en compte par les chercheurs ayant élaboré les catégorisations des pratiques de lecture parent-enfant.

1.2.1 Les similitudes entre les pères et les mères

Les pratiques de lecture des pères ont été peu étudiées jusqu'à ce jour. Nous avons été en mesure de recenser deux études empiriques dont l'âge des enfants était entre 0 et 5 ans et qui avaient comme but de comparer les parents à l'aide des mêmes outils de mesure. Les deux études présentent des résultats assez semblables en ce qui a trait aux similitudes et aux différences entre les pères et les mères. L'une des études (Blake *et al.*, 2006) vise la comparaison entre 4 groupes, soit 15 familles biparentales dont l'enfant est entre 14 et 16 mois, 14 familles biparentales dont l'enfant est entre 26 et 28 mois, 11 familles monoparentales dont la mère a la garde des enfants (enfant entre 14 et 16 mois) et 13 familles monoparentales dont la mère a la garde des enfants (enfant entre 26 et 28 mois). Par contre, les données socio-économiques sur les familles ne sont pas disponibles. Les familles ont été filmées pendant la lecture de deux livres différents et dans le cas des familles biparentales, les périodes de lecture avec la mère et avec le père ont été espacées d'une semaine. L'autre étude (Duursma, 2007) vise aussi la comparaison entre les pères et les mères et des périodes de lecture ont été enregistrées à trois moments. Cependant, les

données longitudinales ne sont pas disponibles pour tous les parents. Certains ont quitté la recherche et d'autres s'y sont ajoutés tardivement. L'échantillon se compose ainsi : 28 parents dont l'enfant a 24 mois, 28 parents dont l'enfant a 36 mois et 17 parents dont l'enfant a 60 mois (5 ans) et parmi ces 73 dyades parent-enfant, 11 ont été observées aux trois temps de la recherche. Il est important de préciser que ces familles ont participé au programme d'intervention précoce *Head Start*, donc qu'elles se situent près ou sous le seuil de faible revenu. Par contre, les pères n'ont pas participé aux services offerts par le programme.

Selon les deux études recensées, les pères et les mères ont des interactions qui sont similaires en général (Blake *et al.*, 2006; Duursma, 2007). Les pratiques les plus fréquentes chez ces parents sont de nommer et de questionner et les moins fréquentes seraient de faire un jeu avec la lecture et de faire des liens avec l'environnement de l'enfant (Blake *et al.*, 2006). De plus, les pères et les mères modulent leurs interactions en fonction de l'âge de l'enfant et non pas selon leur genre (Blake *et al.*, 2006; Duursma, 2007). Ils ont posé plus de questions aux enfants plus vieux (26-28 mois), leur ont donné davantage de rétroaction par rapport à la lecture et les ont imités plus souvent. Pour les enfants plus jeunes (14-16 mois), ils ont tenté plus souvent d'attirer leur attention et ont transformé plus souvent la lecture en jeu (Blake *et al.*, 2006).

1.2.2 *Les différences entre les pères et les mères*

On note quelques différences entre les pères et les mères sur le plan des interactions. En comparant les deux parents, on découvre que les mères font terminer les phrases par l'enfant plus souvent que les pères (Duursma, 2007), mais que les pères ont davantage d'interactions de type inférentiel avec leur enfant, quel que soit son âge. De plus, les pères dont l'enfant est âgé de 60 mois ont donné plus d'informations sur la façon de manipuler un livre, ont référé plus souvent aux concepts reliés au livre et ont encouragé davantage leur enfant à décoder des mots (Duursma, 2007). Finalement, les pères ont semblé être moins

directifs quant au déroulement de la lecture que les mères en laissant leur enfant initier les interactions plus souvent (Blake *et al.*, 2006).

Somme toute, la lecture parent-enfant semble faire émerger les mêmes comportements et interactions chez les pères et chez les mères. Les quelques données disponibles laissent croire qu'il y a plus de ressemblances que de différences entre les parents. Cependant, ces résultats indiquent qu'il y a quelques divergences et celles-ci ont une importance certaine. Non seulement les pratiques des pères développent des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit différentes de celles développées par les pratiques des mères notamment pour les interactions de type inférentiel, mais ces divergences pourraient s'expliquer par la nature différente de la relation entre le père et son jeune enfant (Belsky, 1999; Dumont et Paquette, 2013; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik, Kindler, Scheuerer-Englisch et Zimmermann, 2002; Grossmann et Grossmann, 1998; Lewis et Lamb, 2003; Paquette, 2004b; Paquette et Bigras, 2010; Paquette, Coyl-Shepherd et Newland, 2013).

2 LA RELATION PARENT-ENFANT

2.1 La relation mère-enfant

2.1.1 *La théorie de la relation d'attachement et la sensibilité maternelle*

Développée par Bowlby (1969), la théorie de l'attachement se situe à la croisée de la psychanalyse, de l'éthologie et des théories de l'apprentissage social. Cette relation entre l'enfant et son parent, ou son substitut, a comme fonction première d'assurer la protection de l'enfant, tant sur le plan physique que psychologique, car le jeune enfant ne peut subvenir à ses besoins par lui-même. Selon Bowlby (1969), si l'enfant fait l'expérience de succès dans ses interactions sociales, c'est-à-dire que l'enfant perçoit que ses comportements d'attachement mènent à la satisfaction de ses besoins, ce dernier pourra développer une relation d'attachement de type sécurisant avec la figure d'attachement, qui

est traditionnellement la mère. Si l'enfant ne développe pas une relation d'attachement sécurisant, il construira alors une relation d'attachement insécurisant. Par ailleurs, l'attachement insécurisant est subdivisé en deux catégories : l'attachement évitant et l'attachement résistant-ambivalent (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978).

À l'âge préscolaire, dans le cadre d'un attachement sécurisant, l'enfant interagit facilement avec son parent et celui-ci est considéré comme « une base de sécurité qui facilite une exploration active de l'environnement » (Moss, St-Laurent, Cyr et Humber, 2000, p. 162). L'enfant ayant un attachement évitant interagit peu avec son parent et impose une distance sur les plans physique et affectif. Il l'ignore lorsqu'il tente de lui parler. Puis, l'enfant qui développe un attachement résistant-ambivalent démontre soit des comportements d'opposition envers son parent ou une grande immaturité affective. Les interactions parent-enfant semblent nuire à l'exploration de l'environnement plus qu'elles ne la facilitent (Moss *et al.*, 2000). Ainsi, l'attachement a un impact considérable sur la relation parent-enfant et cela se répercute dans toutes les sphères d'interactions familiales.

Pour que l'enfant puisse associer les comportements de la mère à la satisfaction de ses besoins et construire une relation d'attachement sécurisant, les signaux de l'enfant doivent être reconnus et la réponse à ces signaux doit être adéquate, c'est-à-dire cohérente et rapprochée dans le temps. Ces comportements de la mère sont en fait ce que l'on appelle la sensibilité maternelle. Toutefois, certains chercheurs proposent que la sensibilité maternelle soit considérée comme étant un construit dyadique plutôt qu'une caractéristique individuelle de la mère (Claussen et Crittenden, 2000). Il est à noter que l'association entre la sensibilité maternelle et l'attachement sécurisant est présente, peu importe la méthodologie employée pour mesurer l'attachement (van IJzendoorn et Bakermans-Kranenburg, 2004). La sensibilité maternelle demeure un aspect important dans l'étude de la relation mère-enfant et semble avoir un impact important sur le développement de l'enfant. Les enfants dont la mère opte pour des pratiques parentales sensibles ont une meilleure adaptation sociale, un meilleur développement cognitif et de plus grandes capacités langagières, tandis que le manque de sensibilité chez la mère est associé à des

dysfonctionnements familiaux (Dix, 1992). Par conséquent, il serait pertinent d'étudier plus en profondeur ce qu'est la sensibilité maternelle puisqu'elle aurait un impact au plan de l'ÉLÉ par son influence sur les compétences langagières et cognitives de l'enfant.

2.1.2 *La sensibilité maternelle*

À l'origine, quatre types de comportements maternels ont été mis en lien avec la relation d'attachement (Ainsworth, Bell et Stayton, 1974). Ainsi, chaque observation mère-enfant était analysée, entre autres, selon (1) la sensibilité ou l'insensibilité de la mère, (2) l'accueil favorable ou le rejet de l'enfant, (3) la coopération ou l'interférence et (4) l'accessibilité ou l'ignorance de l'enfant. Or, comme il a été mentionné plus haut, la sensibilité maternelle est considérée, par Ainsworth, comme étant au cœur de la relation d'attachement. En fait, cette vision vient probablement du fait que les résultats ont révélé que les mères ayant un haut degré de sensibilité ont aussi, et sans exception semble-t-il, un haut degré d'accueil favorable, de coopération et d'accessibilité, tandis que les mères ayant un niveau faible de sensibilité ont un niveau faible pour les trois autres types de comportements (*Ibid.*).

La sensibilité maternelle est encore aujourd'hui définie de la même façon que l'a fait Ainsworth, soit « the mother's ability to perceive and to interpret accurately the signals and communications implicit in her infant's behavior, and given this understanding, to respond to them appropriately and promptly.»³ (*Ibid.*, p.127). Les éléments de définition seront vus plus en détail dans la prochaine section : les comportements liés à la sensibilité maternelle. Traditionnellement, la définition de la sensibilité ne réfère qu'aux besoins physiques et émotionnels de l'enfant, alors que certains chercheurs stipulent que la mère devrait aussi répondre aux besoins cognitifs de l'enfant (Gosselin, 2000; Pianta, Sroufe et Egeland, 1989). On assiste alors à un glissement par rapport à la fonction des comportements de soin parental suggéré par Bowlby (Gosselin, 2000). De plus, on élargit le

³ Traduction libre de la citation : La capacité de la mère à percevoir et à interpréter avec justesse les signaux et la communication implicite dans le comportement de son enfant et, à partir de cette compréhension, y répondre de façon appropriée et rapide.

but de la sensibilité maternelle qui vise principalement l'établissement d'une relation d'attachement de qualité. Par conséquent, en optant pour une perspective socioécologique, la sensibilité maternelle vise à favoriser l'adaptation globale de l'enfant plutôt que leur confort ou la satisfaction des besoins à des moments spécifiques (Claussen et Crittenden, 2000). De par sa définition améliorée et sa fonction élargie, la sensibilité maternelle met l'accent sur l'importance du rôle de la mère, par sa manière d'être présente à l'enfant, dans l'établissement d'un climat socioémotionnel favorable au développement des habiletés socioaffectives et cognitives de l'enfant (*Ibid.*).

2.1.3 Les comportements liés à la sensibilité maternelle

Afin d'opérationnaliser la définition de la sensibilité maternelle, une liste de comportements a été dressée dans un premier temps par Ainsworth *et al.* (1974). Depuis, la plupart des recherches étudiant la sensibilité maternelle y ont référé, apportant quelques fois de légères modifications. La sensibilité maternelle possède donc quatre composantes, soit (1) l'attention aux signaux, (2) l'interprétation juste des signaux, (3) une réponse appropriée et (4) la rapidité de la réponse.

Premièrement, l'attention de la mère aux signaux de son enfant implique deux éléments : l'accessibilité de la mère et son seuil d'attention. En fait, si la mère est trop éloignée, si elle est occupée ailleurs ou s'il y a du bruit ou de l'agitation dans la pièce, elle peut ne pas percevoir les signaux de son enfant. Cela signifie que la mère doit maintenir une certaine proximité avec son enfant. Cette composante de la sensibilité maternelle recoupe l'un des quatre types initiaux de comportements relevés par Ainsworth, soit l'accessibilité ou l'ignorance de l'enfant. Puis, l'attention de la mère aux signaux de l'enfant est aussi influencée par son seuil d'attention. Une mère ayant un seuil bas sera plus sensible, car elle réagira à de petits signaux de la part de son enfant qu'une mère ayant un haut seuil d'attention ne percevra même pas. Néanmoins, ce n'est pas parce que la mère perçoit les signaux de son enfant qu'elle y répond adéquatement. Pour y parvenir, elle doit également interpréter, ou reconnaître, le besoin exprimé par le signal.

Dans un deuxième temps, la mère doit donc interpréter correctement le signal de son enfant. Elle doit être attentive à l'enfant, qui est la composante précédente, être libre de distorsions cognitives et être empathique envers son enfant. Tout d'abord, elle doit évidemment percevoir le signal pour pouvoir en faire l'interprétation. Toutefois, elle peut mal interpréter le signal de son enfant si sa perception de la situation est fausse. Selon Ainsworth *et al.* (1974), elle peut faire de la projection, être dans le déni ou présenter d'autres mécanismes de défense envers son enfant. Par exemple, une mère peut être très pressée par le temps et interpréter un ralentissement pendant la tétée comme un signe de satiété alors que cela peut ne pas en être un. Une mère ayant moins de distorsions cognitives est généralement capable de distinguer ses propres émotions de celles de son enfant et elle a conscience que son propre comportement peut affecter l'enfant. Puis, la mère doit être empathique envers son enfant, soit de prendre son point de vue. L'égoцентриté et le manque d'empathie chez une mère peuvent mener à des réponses détachées au lieu d'être chaleureuses.

Troisièmement, la mère doit répondre adéquatement aux signaux de l'enfant. Pour Ainsworth *et al.* (1974), la qualité de l'interaction entre la mère et son enfant est la composante la plus importante dans la sensibilité maternelle. Tout d'abord, la réponse doit être appropriée à la situation et aux besoins de l'enfant. Il s'agit de jouer avec l'enfant lorsqu'il initie un jeu, de le nourrir s'il a faim, de le réconforter s'il est en détresse, etc. Une réponse appropriée indique aussi que la mère ne dépasse pas les limites de l'enfant lorsque vient le temps de le stimuler en évitant les jeux trop intenses, trop prolongés ou trop excitants. Par contre, elle augmente le tempo si l'enfant montre des signes d'ennui. Toutefois, répondre de façon appropriée ne signifie pas de répondre à tous les désirs de l'enfant, mais bien à ses besoins, particulièrement lorsque l'enfant vieillit. Mais, si la mère choisit de ne pas répondre au signal de son enfant, car elle le considère comme un caprice de sa part, elle doit reconnaître ce désir et démontrer à son enfant qu'elle l'a entendu. Puis, la mère doit maintenir l'interaction jusqu'à ce que le besoin soit satisfait. Les interactions d'une mère moins sensible apparaissent comme étant partielles et fragmentées et laissent

l'enfant à demi comblé. Finalement, la réponse de la mère aux signaux de son enfant doit être rapprochée dans le temps. En fait, s'il y a trop de temps entre le signal et la réponse, même si celle-ci est adéquate, l'enfant peut ne pas faire le lien avec son comportement et celui de sa mère. Ainsi, plus l'enfant est jeune et plus la réponse doit être rapide.

Toutefois, des comportements différents, mais toujours sous le chapeau de la sensibilité maternelle, ont été observés (Matas, Arend et Sroufe, 1978; Pianta *et al.*, 1989; Weinfield, Ogawa et Egeland, 2002). Il est bien de préciser que les études ont été réalisées auprès d'enfants âgés de 6 à 42 mois. Les chercheurs expliquent tous qu'ils ont ajusté les mesures d'évaluation à l'âge des enfants, car le modèle d'Ainsworth (Ainsworth *et al.*, 1974) a été validé avec des enfants de 18 mois et moins. Ainsi, dans leur étude, Sroufe et des collègues (Matas, Arend et Sroufe, 1978) ont défini trois dimensions de la sensibilité maternelle lorsque l'enfant est âgé de plus de deux ans : la présence soutenante, le respect pour l'autonomie de l'enfant et l'hostilité à l'égard de l'enfant (ce dernier dénote un manque de sensibilité envers l'enfant). Par une étude longitudinale, ils ont relevé que la qualité de l'attachement et de la sensibilité maternelle lorsqu'évaluées à 18 mois ont une capacité prédictive par rapport aux trois dimensions susmentionnées.

Ultérieurement, Pianta, Sroufe et Egeland (1989) ont repris ces mêmes dimensions et ont obtenu des résultats similaires. Par contre, plutôt que de parler de sensibilité maternelle, ils ont opté pour le terme « présence soutenante » qui se définit comme étant la lecture et la réponse aux signaux de l'enfant pour de l'aide, des consignes, du réconfort ou du soutien. Les comportements observés chez la mère dans une période d'alimentation et une période de jeux avec l'enfant sont d'avoir un égard positif envers l'enfant et de lui apporter un soutien émotionnel et éducatif. De plus, Weinfield, Ogawa et Egeland (2002) ont utilisé les mêmes dimensions que dans l'étude de Pianta *et al.* (1989) et leurs résultats indiquent que la qualité affective et cognitive de la relation mère-enfant observée lors de la période préscolaire prédit de façon attendue la qualité des interactions lorsque l'enfant est âgé de 8 ans en moyenne. Les dimensions de la sensibilité parentale ont été plus largement définies : la présence soutenante, l'hostilité envers l'enfant et la qualité de l'instruction.

Tableau 4: L'adaptation des dimensions de la sensibilité maternelle au contexte de lecture parent-enfant (Skibbe *et al.*, 2008)

Dimensions	Indicateurs	Adaptation à la lecture mère-enfant
Présence soutenante <i>Supportive presence</i>	Niveau de soutien émotionnel Interactions positives	<ul style="list-style-type: none"> - L'enfant s'assoit sur les genoux de la mère. - La mère encourage l'enfant dans ses efforts. - La mère aide l'enfant lorsqu'il semble en avoir besoin. - La mère reconnaît les réalisations de l'enfant. - La mère soutient l'enfant dans son exploration du livre.
Intrusion <i>Intrusiveness</i>	Soutien à l'autonomie de l'enfant lors de l'activité ⁴	<ul style="list-style-type: none"> - La mère fait en sorte que l'enfant suive son intention personnelle dans l'activité. - La mère interrompt l'enfant. - La mère aide son enfant avant même qu'il essaie par lui-même.
Qualité de l'instruction <i>Quality of instruction</i>	Structuration de l'activité (Soutien à l'apprentissage)	<ul style="list-style-type: none"> - La mère explique le but ou le thème du livre. - La mère maintient l'attention de l'enfant. - La mère adapte l'activité de lecture aux besoins de l'enfant. - La mère donne des indices ou des explications à des moments opportuns. - La mère organise l'activité en étapes logiques. - La mère reformule ses questions si l'enfant ne comprend pas. - La mère fait une rétroaction de qualité. - La mère opte pour un rythme approprié.

Dans une étude (Skibbe, Moody, Justice et McGinty, 2008) portant sur les interactions mère-enfant en contexte de lecture comparant les enfants ayant un trouble de

⁴ Contrairement aux autres dimensions, cette dimension est inversée. Plutôt que d'observer les comportements de soutien à l'autonomie de l'enfant, ce sont les comportements d'intrusion qui sont notés. Ainsi, plus le score est élevé, moins la mère soutient l'autonomie de son enfant.

langage aux enfants qui n'en ont pas, des dimensions de la sensibilité maternelle ont été définies et adaptées au contexte de la lecture mère-enfant (tableau 5). Les dimensions et les comportements ont été sélectionnés et adaptés dans un travail de collaboration avec Pianta⁵. En comparant les travaux de Weinfield *et al.* (2002) et Skibbe *et al.* (2008), deux dimensions sont différentes, soit l'hostilité envers l'enfant (Weinfield *et al.*, 2002) et l'intrusion (Skibbe *et al.*, 2008). Dans le cadre du présent projet, il est fort probable que la dimension d'hostilité envers l'enfant soit ajoutée aux dimensions utilisées par Skibbe *et al.* (2008) afin d'obtenir une mesure des affects négatifs.

2.2 La relation père-enfant

Il existe dans la documentation scientifique plusieurs modèles visant à décrire, à expliquer ou à comprendre l'expérience de la paternité et, plus spécifiquement, la relation père-enfant. Par contre, les chercheurs sont toujours à la recherche d'un modèle compréhensif et intégrateur de la paternité et cet objectif semble difficilement atteignable.

Déjà en 2007, Palkovitz constatait que la diversité dans l'expérience de la paternité ne commençait qu'à être reconnue. Il existe de nombreux contextes, structures familiales ou autre qui influencent la façon de vivre la paternité. Puis, les théories développementales actuelles ne sont pas intégratrices. La paternité est vue comme un ensemble de relations déterminées de multiples façons, dynamiques, complexes et inscrites dans une perspective systémique. Finalement, les études empiriques, et même les études longitudinales, présentent des modèles à partir de variables que l'on pourrait qualifier de photographies instantanées (*snap-shots*) et qui, par conséquent, ne permettent pas d'appréhender le déploiement des relations et les effets de l'engagement paternel sur le développement de l'enfant (Palkovitz, 2007). Ainsi, l'auteur proposait d'examiner la relation père-enfant sous trois angles afin de mieux la comprendre. Le premier est le climat affectif dans lequel sont inclus l'engagement, l'attachement, la présence, la chaleur, l'amour, la sécurité et la

⁵ Bien que Pianta ne fasse pas partie des auteurs de l'article, il est nommé et remercié pour sa collaboration sur le plan de la sensibilité maternelle (voire la thèse doctorale de Skibbe).

protection entre le père et son enfant. Puis, le deuxième angle d'étude est le style comportemental qui comprend les interactions favorables au développement de l'enfant, le style relationnel, la surveillance et l'encadrement. Finalement, le troisième angle est la synchronie relationnelle qui réfère aux comportements sensibles et appropriés au développement de l'enfant, l'étayage, l'attention aux signaux de l'enfant, l'enseignement et l'investissement dans les intérêts ou les habiletés émergentes de l'enfant. Par ces trois angles d'étude, on devrait être en mesure de mieux connaître ce qu'est être père (*Ibid.*). La contribution de Palkovitz (2007), se reflète dans le foisonnement d'études parus par la suite, lesquels s'adressent à l'une ou l'autre de ces dimensions (Ahnert et al., 2017; Menashe-Grinberg et Atzaba-Poria, 2017).

En 2014, Cabrera et ses collaborateurs proposent un modèle écologique intégrant les résultats de différentes études qui visent à décrire ou expliquer les façons dont l'engagement paternel influence le développement des enfants. Ce modèle se veut heuristique et vise à offrir un cadre pour organiser nos connaissances au sujet de la paternité. Un des apports principaux de ce modèle consiste dans le regard systémique porté sur les différentes composantes de la paternité. Toutefois, chacun des domaines spécifiques de l'expérience paternelle demeure un champ de recherche en soi, pour lequel des questions restent encore à répondre, notamment en ce qui touche à la nature et la dynamique spécifique de la relation et des interactions entre le père et son enfant.

Ainsi, il existe différentes théories qui expliquent en partie les portes d'entrée pour la compréhension de la relation père-enfant. L'une des plus étudiées est la théorie de la relation d'attachement développée par Bowlby (1969). Cette théorie a donné lieu à des avancées importantes sur l'importance de la relation parent-enfant pour le développement social, affectif et cognitif de l'enfant. De ce fait, les chercheurs se sont tournés tout naturellement vers cette théorie pour tenter de décrire et expliquer la nature et les implications de la relation père-enfant.

De ce fait, si les contributions du père au développement de l'enfant et les dimensions de son engagement ont été étudiées par de nombreux chercheurs, peu se sont penchés sur la nature même de la relation entre le père et son jeune enfant. Cependant, la communauté scientifique est unanime : il existe une relation d'attachement père-enfant au même titre qu'il existe un attachement mère-enfant (Dumont et Paquette, 2008; Frascarolo, 2004; Grossmann *et al.*, 2002; Lamb, 1997, 2002; Lamb et Lewis, 2004; Le Camus, 1999, 2000; Paquette, 2004a, 2004b; Paquette et Dumont, 2013).

2.2.1 *La théorie de la relation d'activation*

L'attachement père-enfant ou la relation père-enfant se développerait par le jeu physique plutôt que par les soins donnés à l'enfant (Grossmann *et al.*, 2002; Grossmann et Grossmann, 1998; Paquette, 2004a, 2004b; Dumont et Paquette, 2008; Paquette et Bigras, 2010). Par une étude menée auprès de 49 familles, 26 garçons et 23 filles, Grossmann et ses collègues (Grossmann *et al.*, 2002; Grossmann et Grossmann, 1998) ont découvert que l'attachement mère-enfant prédit mieux la représentation cognitive de l'attachement sécurisé de l'enfant à l'âge 6 et 10 ans que l'attachement père-enfant. Cependant, la sensibilité du père dans le jeu libre à l'âge de 2 ans prédit aussi la représentation de la sécurité de l'attachement de l'enfant à l'âge de 10 ans. Puis, à 16 ans, l'adaptation sociale de l'enfant n'est prédite que par la sensibilité paternelle lors des séances de jeu. Ces particularités semblent s'expliquer, du moins en partie, par le style interactif du père qui offre une stimulation physique et sociale (Lamb, 1997), qui amène l'enfant à se dépasser et à prendre des risques et dont les interactions sont souvent imprévisibles et non médiatisées par des objets. Le plus intéressant, c'est que les études comparant les interactions père-enfant et celles mère-enfant démontrent que si le père est moins impliqué que la mère en fonction du temps passé avec l'enfant, il la surpasse lorsque vient le temps de jouer, surtout pour ce qui est des jeux physiques (Paquette, Carbonneau, Dubeau, Bigras et Tremblay, 2003). Ainsi, ces résultats ont donc amené des chercheurs à se questionner quant à la justesse de l'utilisation de la relation d'attachement pour expliquer la relation père-enfant.

En fait, il y a très peu de bases théoriques sur lesquelles s'appuyer lorsque l'on étudie la relation père-enfant (Cabrera *et al.*, 2017; Palkovitz, 2007; Pleck, 2007). D'un côté, les principaux travaux nord-américains réalisés sur la paternité visent la quantification et la catégorisation de l'engagement paternel, mais sans examiner la nature de la relation entre le père et son jeune enfant. D'autre part, des chercheurs européens expliquent la relation père-enfant avec une perspective psychanalytique où le père joue un rôle d'ouverture au monde pour l'enfant afin de le séparer d'une relation fusionnelle d'avec la mère (Le Camus, 2000). Le rôle du père, ainsi énoncé, a donc en premier lieu une fonction symbolique où il y a interdiction de la fusion mère-enfant : la mère représente l'amour alors que le père représente l'ordre. Cette différenciation des fonctions parentales serait primordiale à la construction de la personnalité de l'enfant (*Ibid.*). En somme, d'un côté comme de l'autre, l'état d'avancement des connaissances permet difficilement une compréhension juste des caractéristiques de la relation père-enfant, soit par manque d'appuis théoriques ou soit par des théories dont l'opérationnalisation se révèle épineuse.

Cependant, un premier essai de théorisation de la relation entre le père et son jeune enfant a été tenté (Paquette, 2004b), et les validations empiriques des construits qui en découlent semblent prometteuses (Paquette et Bigras, 2010; Paquette et Dumont, 2013; Dumont et Paquette, 2013). Il y a des différences entre les comportements maternels et paternels lorsque l'on réunit deux perspectives complémentaires : les théories évolutionnistes et les théories culturelles. La théorie de la relation d'activation père-enfant, ainsi nommée pour la distinguer de la relation d'attachement dont elle puise ses racines, se base en grande partie sur l'évolution de l'espèce humaine et le rôle joué par les parents dans l'adaptation et la survie de l'enfant. Selon cette théorie, le père joue un rôle plus important auprès de son enfant dans le but d'assurer sa survie dans le monde extérieur et où les habiletés adaptatives mises de l'avant seraient différentes de celles amenées par la mère. De plus, à la lumière des travaux sur les pères et l'attachement, toute relation parent-enfant, père et mère, se situerait dans un même système comportant deux pôles, soit la sécurité et l'exploration (Grossmann, 1997; Paquette, 2004b, Dumont et Paquette, 2008) comme

illustré à la Figure 2. Les pères se positionneraient donc davantage vers l'exploration, tandis que les mères se situeraient plus près du pôle de la sécurité.

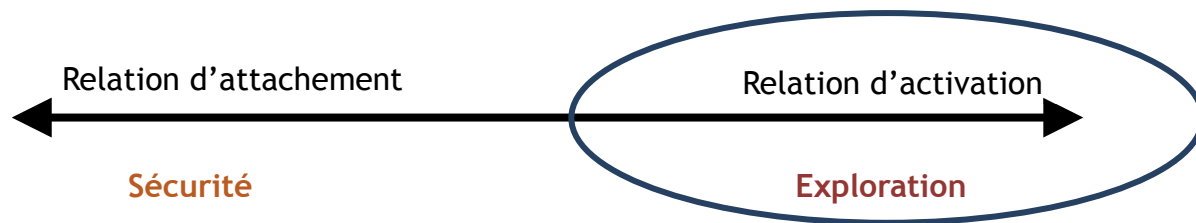


Figure 2: Les deux pôles de la relation parent-enfant.

La validation de la relation d'activation par la procédure expérimentale de la *situation risquée* (Paquette et Bigras, 2005) nous apprend qu'il s'agit là d'un construit différent que ce que la procédure de la situation étrangère (*Strange Situation*) évalue lorsque l'on mesure la relation d'attachement parent-enfant (Paquette et Bigras, 2010, Fletcher, StGeorge et Freeman, 2013). Cette procédure soumet l'enfant, en présence du père, à des situations de risque social et physique. La réaction de l'enfant et son acquiescement aux tentatives de gestion du risque par le père nous renseignent de manière fiable sur la qualité de la relation d'activation développée entre le père et son enfant. De plus, lorsque les caractéristiques personnelles de l'enfant sont contrôlées, les analyses révèlent que la stimulation au risque influence le degré d'activation de l'enfant. Cela amène à penser que la relation d'activation reflète l'historicité des interactions parent-enfant. Puis, les enfants ont un score d'activation plus élevé lorsqu'évalués avec le père, et ce, particulièrement si l'enfant est un garçon (*Ibid.*). Finalement, dans une situation de risque, les pères supervisent l'exploration de leur enfant à une plus grande distance que les mères, c'est-à-dire plus loin que la distance d'un bras, et ce comportement est associé au degré d'activation de l'enfant (*Ibid.*)

Par ailleurs, la relation d'activation se révélerait davantage dans un contexte de jeu et plus particulièrement, dans le jeu physique (*Rough-and-Tumble Play*). Ce jeu, vigoureux et imprévisible, permettrait à l'enfant d'apprendre à gérer son agressivité, de même qu'un

niveau élevé d'excitation. Toujours selon Paquette (2004b), le jeu physique amènerait l'enfant à mieux s'affirmer en développant son équilibre entre la compétition et la coopération. Ainsi, un jeu de qualité entre le père et son jeune enfant favoriserait l'établissement d'une relation saine (Paquette et Dumont, 2013). De plus, la relation d'activation, selon sa qualité, peut se révéler comme un facteur de protection ou un facteur de risque à l'intérieur du lien entre l'anxiété de l'enfant et le type d'attachement avec la mère (Gaumon, Paquette, Cyr, Émond-Nakamura et St-André, 2016).

Néanmoins, la théorie de la relation d'activation ne fait pas l'unanimité au sein des chercheurs dans le domaine. On reproche à la théorie d'activation de dichotomiser les rôles parentaux alors que des études indiquent que, la majorité du temps, pères et mères interagissent de la même façon avec leur enfant (Tamis-LeMonda, 2004). D'un même souffle, le jeu physique pourrait aussi avoir d'autres explications que celles apportées par les théories évolutionnistes et qu'il ne serait pas le seul élément impliqué dans la construction de la relation d'activation père-enfant (Roggman, 2004; Tamis-LeMonda, 2004). Puis, parce que cette théorie différencie la relation d'activation de la relation d'attachement, il s'agit ici d'une remise en question d'une des théories les plus validées en matière de relation parent-enfant (Roggman, 2004).

Par ailleurs, la récente étude de Cabrera et ses collaborateurs (2017) démontre le caractère spécifique du jeu père-enfant, cette fois en situation de jeu de faire semblant, alors que la qualité du jeu avec le père en bas âge prédit de manière indépendante le développement langagier de l'enfant à la période préscolaire. Encore ici, c'est la singularité de la relation père-enfant qui attire notre intérêt.

Malgré ses faiblesses, la théorie de la relation d'activation a été saluée par les mêmes chercheurs qui la critiquent. Roggman et Tamis-LeMonda (2004), reconnaissent qu'il s'agit de la seule théorie où le père est vu comme étant un parent ayant des caractéristiques qui lui sont propres et qui propose une mesure permettant de distinguer la qualité de la relation tissée par l'enfant et le père de celle entre l'enfant et la mère, ce que la

relation d'attachement ne permet pas. De plus, en concordance avec les études sur l'importance du jeu chez l'enfant, cela permet de donner un éclairage nouveau sur le jeu père-enfant.

2.2.2 *Les comportements liés à la sensibilité paternelle*

Dans le but de mieux comprendre le lien entre la sensibilité paternelle et l'attachement père-enfant, un groupe de chercheurs ont réalisé une méta-analyse (Lucassen, Tharner, Van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg, Volling, Verhulst, Lambregtse-Van den Berg et Tiemeier, 2011) qui a considéré différents facteurs dont le nombre croissant d'études portant sur ce sujet. Ils ont donc relevé un faible effet de taille $r = 0,12$ (95% CI = 0,06, 0,17, $k = 16$, $N = 1,355$, $p = 0,001$). Ils ne notent pas non plus une tendance vers des associations plus fortes entre la sensibilité paternelle et la relation d'attachement. Toutefois, ils expliquent que même si l'association est faible entre une plus grande sensibilité chez le père et un attachement de type sécure chez l'enfant, l'association est démontrée. Cette méta-analyse amène donc la piste d'une relation père-enfant qui ne se mesure pas par le lien d'attachement.

Sur un plan empirique, trois études provenant du NICHD Early Child Care Research Network, ont examiné plus particulièrement la sensibilité paternelle, toujours reliée à la théorie de l'attachement. L'une d'entre elles, avec un échantillon aléatoire stratifié de 1364 mères, a impliqué 585 pères résidants avec la mère et les enfants (NICHD Early Child Care Research Network, 2000). Parmi ces 585 pères qui ont accepté de faire une entrevue, 278 ont accepté d'être observés avec leur enfant à 6 mois et 184 à 36 mois. Les résultats de cette étude révèlent que les pères qui étaient les plus sensibles à leur enfant pendant une période de jeux étaient parmi les plus âgées, avaient un partage des tâches moins traditionnel avec leur épouse et rapportaient une plus grande intimité matrimoniale. Mais surtout, la sensibilité paternelle n'est pas associée à la sensibilité maternelle au sein d'une même famille (*Ibid.*). Cela conforte la notion de la spécificité de la relation père-enfant tel qu'envisagé selon la théorie de la relation d'activation.

Dans les études du NICHD (2000, 2004, 2008), les chercheurs ont opté pour une définition et un modèle de sensibilité paternelle basés sur les travaux d'Ainsworth (Ainsworth *et al.*, 1974). Les comportements observés pendant la période de jeu lorsque l'enfant avait six mois sont la réponse du père aux signaux et aux besoins de l'enfant, la démonstration d'affects positifs et l'intrusion définie comme étant des tentatives de contrôle de l'interaction par le père. Il est à noter que le troisième type de comportement dénote un manque de sensibilité chez le père (NICHD Early Child Care Research Network, 2000). Pour les périodes d'observation où les enfants étaient âgés de 36 mois (*Ibid.*), de 54 mois et lorsqu'ils fréquentaient la 1^{re} et la 3^e année (NICHD Early Child Care Research Network, 2004, 2008), les comportements de sensibilité paternelle ont été ajustés en se basant sur les travaux de Matas, Arend et Sroufe (1978). Les pères ont donc été observés selon leur présence supportante, que les chercheurs ont reliée à la réponse sensible du père auprès de son enfant de six mois, selon leur respect pour l'autonomie de l'enfant, qui serait un score inversé pour l'intrusion, et selon leur hostilité à l'égard de l'enfant (colère, rejeter ou dénigrer l'enfant). Ce dernier comportement est considéré comme manquant de sensibilité envers l'enfant.

Toutefois, une équipe de chercheurs s'est penchée sur la sensibilité paternelle et a choisi, en plus du modèle d'Ainsworth (Ainsworth *et al.*, 1974), d'élaborer son propre modèle (Grossmann, 1997). En effet, pour codifier les interactions pendant une période de jeux père-enfant et mère-enfant, ces chercheurs se sont basés sur les comportements de sensibilité d'Ainsworth, mais également des comportements qui mèneraient à la sécurité d'exploration. La même grille a été utilisée pour les enfants âgés de deux ans et pour les enfants âgés de six ans. Les parents ont donc été observés sur (1) le fait de montrer de nouvelles habiletés à l'enfant tout en demeurant sensible à ce dernier, (2) le fait que ces nouvelles habiletés soient en lien avec le niveau de l'enfant, (3) le fait d'amener l'enfant à jouer de façon plus mature, (4) le fait d'encourager et de porter un intérêt véritable à ce que fait l'enfant, (5) le fait de donner des buts réalisables par l'enfant et (6) le fait de demander à l'enfant d'avoir les comportements attendus selon la situation.

Somme toute, les comportements identifiés par Grossmann (1997) incluent des comportements tirés du concept de la sensibilité maternelle, mais permettent d'apprécier les spécificités d'un jeu de qualité. De plus, le concept de « *sensitive challenge* » amené par ce même auteur fait référence aux nuances apportées à la relation père-enfant par la théorie de la relation d'activation en étant centré sur l'exploration. En effet, dans la discussion de cette étude, le chercheur se questionne sur le fait que la sensibilité en contexte de jeux mesurerait des aspects qu'on ne pourrait appréhender par la procédure de la situation étrangère. Justement, les résultats provenant de cette étude seront présentés dans la prochaine partie.

ùùùùù

2.2.3 *La sensibilité paternelle dans le développement de l'enfant*

Certains résultats de l'étude de Grossmann (1997) ont déjà été présentés dans la section sur la relation père-enfant. Toutefois, on peut ajouter que la sensibilité paternelle est associée à la qualité de l'attachement père-enfant seulement pour les pères de la classe moyenne ou aisée ; le lien disparaît pour les pères de milieu défavorisé. De plus, la sensibilité paternelle est très stable dans le temps, c'est-à-dire que les mesures effectuées lorsque les enfants avaient 2 ans sont fortement associées aux mesures prises lorsque les enfants avaient 6 ans. Puis, aucune association entre la sensibilité de la mère dans le jeu et les variables liées à l'adaptation de l'enfant n'est significative. On se souvient que, pour le père, la sensibilité dans le jeu était reliée à la représentation de la sécurité de l'attachement de l'enfant à l'âge de 10 ans. Puis, à 16 ans, l'adaptation sociale de l'enfant n'est prédite que par la sensibilité paternelle (Grossmann, 1997; Grossmann et Grossmann, 2000; Grossmann *et al.*, 2002; Grossmann et Grossmann, 1998).

Finalement, deux des trois études sur la sensibilité paternelle du NICHD (2004, 2008) ont analysé différentes variables liées à la vie scolaire de l'enfant en fonction de la sensibilité maternelle et paternelle. Ainsi, avec une description de la sensibilité similaire à celle d'Ainsworth (Ainsworth *et al.*, 1974), la sensibilité paternelle n'a pas les mêmes liens que la sensibilité maternelle. En fait, la sensibilité et le soutien à l'autonomie manifestés par

le père lors de ses interactions avec son enfant, fille ou garçon, lors de la maternelle et de la 1^{re} année prédisent de façon significative les perceptions qu'ont les enseignants du degré de troubles de comportement de l'enfant, de ses habiletés sociales avec ses pairs et de la qualité de ses relations avec les enseignants. Notamment, ces capacités prédictives surpassent les associations entre la sensibilité et le soutien à l'autonomie de la mère envers son enfant (NICHD Early Child Care Research Network, 2004).

Par ailleurs, en reliant les mesures de sensibilité des parents à la compétence en lecture et en mathématiques en 3^e année, on retrouve également des associations différentes (NICHD Early Child Care Research Network, 2008). Effectivement, la sensibilité et le soutien à l'autonomie du père et de la mère, analyse séparée des parents, sont reliés à l'amélioration entre la 1^{re} et la 3^e année des compétences en lecture et en mathématiques, mais seulement pour les garçons. Chez les mères, cette association influence indirectement les compétences en lecture et en mathématiques en 3^e année de leur fils en passant par la variable modératrice du niveau d'autonomie démontré en classe par l'enfant en 1^{re} année. Chez les pères, l'association est à peu près la même que celle des mères, mais la relation passe par la variable modératrice de l'augmentation du niveau d'autonomie de leur fils de la 1^{re} à la 3^e année. Puis, lorsque l'enfant est une fille, ces associations ne sont pas significatives. En réalité, le degré d'autonomie en classe de la fille est associé à ses compétences en lecture et en mathématiques, mais il n'est pas associé à la sensibilité du père ou de la mère. Finalement, les chercheurs concluent dans leur discussion que les résultats obtenus pour la sensibilité paternelle soulignent l'importance de la relation père-enfant pour le développement de l'autonomie de l'enfant lorsque ce dernier est en transition entre le milieu familial et un milieu extérieur, ici l'école (*Ibid.*).

3 L'IMPORTANCE DE LA RELATION PARENT-ENFANT DANS LA LECTURE PARENT-ENFANT

Jusqu'à aujourd'hui, trois études empiriques portant spécifiquement sur la relation d'attachement et la lecture parent-enfant ont été recensées (Bus, Belsky, van IJzendoorn et Crnic, 1997; Clingenpeel et Pianta, 2007; Frosch, Cox et Goldman, 2001). L'étude de Bus *et al.* (1997) et celle de Frosch *et al.* (2001) ont des résultats similaires. En fait, la deuxième étude (Frosch *et al.*, 2001) est une réplique de la première afin de valider les conclusions qui en ont été tirées. La troisième étude (Clingenpeel et Pianta, 2007) a examiné la relation entre la sensibilité maternelle, concept étroitement lié à la théorie de l'attachement, et la qualité de la lecture auprès d'enfants de 1^{re} année du primaire. Cette étude découle également de la recherche de Bus *et al.* (1997).

L'étude de Bus *et al.* (1997) a été effectuée auprès de 138 familles (pères, mères et garçons) provenant de la classe moyenne et celle de Frosch *et al.* (2001) a été réalisée auprès de 131 familles (pères, mères, garçons et filles) aussi de la classe moyenne. Selon ces deux études, les mères et les enfants ayant développé un attachement évitant éprouvent de la difficulté à joindre leur style interactionnel en une relation réciproque et adéquate. En fait, lorsque comparées à des dyades de type sécurisant, ces mères ont plus de difficulté à instaurer une interaction appropriée à l'âge de l'enfant en focalisant sur la lecture du texte uniquement et en ne tenant pas compte des limites de l'enfant à comprendre seul l'histoire et les images du livre. De plus, les enfants de ces dyades répondaient moins aux initiatives du parent et étaient distraits plus facilement que les autres enfants.

Dans un deuxième temps, l'analyse des bandes vidéoscopiques des dyades mère-enfant de type résistant-ambivalent a démontré qu'elles aussi avaient un profil interactionnel particulier. Bien que les interactions des mères semblent similaires à celles des mères des dyades de type sécurisant, les premières ont eu plus de difficulté à gérer le comportement de leur enfant. Elles intervenaient davantage pour contrôler l'enfant ou le motiver que sur la lecture en soi. Toutefois, de l'avis de Frosch *et al.* (2001), les dyades de type résistant-ambivalent sont celles où la qualité de la lecture est la moindre. Les résultats de ces deux recherches se retrouvent également dans des études sur l'étayage parental en relation avec l'attachement. Ainsi, la relation d'attachement influence la qualité de la

lecture partagée. Chez les dyades de type insécurisant, il s'agit d'une expérience moins valorisante et dont les interactions portent davantage sur la gestion des comportements de l'enfant.

La troisième étude de Clingenpeel et Pianta (2007), qui a associé la qualité de la lecture à la sensibilité maternelle, a été effectuée auprès de 58 dyades mère-enfant comprenant des garçons et des filles. Les dyades ont été évaluées une première fois lorsque l'enfant était âgé de 36 mois et une deuxième fois à 5 ans lors de la 1^{re} année du primaire. Sachant que la sensibilité maternelle est liée à la sécurité de l'attachement, les résultats obtenus par cette étude sont sensiblement les mêmes que pour les deux études précédentes (Bus *et al.*, 1997; Frosch *et al.*, 2001). Tant à 36 mois qu'à 5 ans, les mères qui ont un score élevé en ce qui a trait à la sensibilité maternelle forment les dyades dont la qualité des interactions en lecture est plus grande. À l'inverse, les mères les moins sensibles, donc associées à un attachement insécurisant, ont des interactions de moindre qualité et dont les enfants bénéficient moins.

Finalement, les analyses des interactions père-enfant n'ont pas démontré de liens significatifs entre la lecture partagée et le type d'attachement (Bus *et al.*, 1997; Frosch *et al.*, 2001). Les chercheurs avancent l'hypothèse que les pères, faisant moins souvent la lecture à leur enfant, puissent avoir plus de difficulté à s'ajuster au niveau de compréhension de leur enfant ou que le domaine social est la sphère de développement où le père joue un plus grand rôle. Or, cet aspect mérite une discussion plus approfondie, car le père a des contributions uniques dans le développement de l'enfant, incluant les habiletés de communication.

4 CONSTATS ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Les pratiques parentales d'ÉLÉ favorisent le développement des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit des enfants, habiletés qui à leur tour facilitent l'apprentissage de la

lecture. Dans cette optique, le gouvernement québécois a mis en place trois programmes d'intervention principaux dont les objectifs visent en partie ou entièrement l'éveil à l'écrit des enfants d'âge préscolaire. De plus, ces mêmes programmes proposent l'intervention auprès de toute la famille, dont les pères. Par contre, les pères sont peu présents dans les services offerts autour de l'ÉLÉ.

Or, il appert que le père a des apports spécifiques dans l'ÉLÉ et dans le développement langagier de son enfant, même si ses pratiques d'ÉLÉ se rapprochent plus qu'elles ne diffèrent des pratiques d'ÉLÉ des mères. La contribution des pères et les quelques pratiques de lecture qui se distinguent de celles des mères nous amènent à poser l'hypothèse suivante : ces différences peuvent-elles s'expliquer par une relation père-enfant qui serait d'une autre nature que la relation mère-enfant? Toujours en ce sens, deux études ont souligné les liens étroits entre la lecture parent-enfant et la relation mère-enfant, mais aussi l'absence de liens lorsque mise en lien avec la relation père-enfant. Serait-ce parce que la relation entre le père et son enfant n'a pas d'influence en contexte de lecture ? Pourtant, plusieurs écrits énoncent que la nature de la relation père-enfant est davantage axée sur l'ouverture au monde, le jeu et la stimulation au risque et que ses spécificités ne peuvent être appréhendées par les outils de mesure traditionnels, validés auprès des mères (Paquette et Dumont, 2013).

Tout compte fait, la comparaison entre les pratiques d'ÉLÉ des pères et des mères se révèle épineuse. Les méthodologies utilisées dans l'étude des pratiques des pères et des mères présentent des différences importantes, le petit nombre d'études recensées jusqu'à maintenant ne permet guère la généralisation et la situation des pères québécois qui a été peu exploré sous cet aspect jusqu'à maintenant. Il serait donc pertinent de comparer les pères et les mères, dans les pratiques d'ÉLÉ, à partir d'outils de mesure identiques. Par ailleurs, les outils de mesure doivent tenir compte des spécificités de la relation père-enfant afin de permettre une compréhension plus fine des pratiques paternelles d'ÉLÉ.

C'est donc de ces constats que découlent les objectifs opératoires de la présente étude :

1. Décrire les pratiques des pères par rapport à l'ÉLÉ et en situation de lecture parent-enfant.
2. Décrire les pratiques des mères par rapport à l'ÉLÉ et en situation de lecture parent-enfant.
3. Comparer les pratiques des pères et des mères par rapport à l'ÉLÉ et en situation de lecture parent-enfant.
4. Comprendre comment les pratiques de pères et des mères par rapport à l'ÉLÉ s'associent à la sensibilité paternelle et maternelle.

TROISIÈME CHAPITRE MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente la méthodologie qui a été élaborée dans le but d'atteindre les objectifs de recherche de la thèse. Ceux-ci visent à décrire et à comparer les pratiques d'ÉLÉ et en situation de lecture des pères et des mères. Puis, nous souhaitons approfondir notre compréhension dont ces pratiques parentales s'associent à la relation mère-enfant ainsi qu'à la relation père-enfant. Il est à noter que tel que mentionné dans les chapitres précédents, nous orientons notre méthodologie de manière que les pères et les mères soient comparés sur des bases communes.

Ce chapitre est structuré autour de cinq sections. La première section présente le type de recherche et des méthodes employées. La deuxième section traite du contexte de réalisation de la recherche. La troisième section présente les participants de l'étude, tant la description selon certaines caractéristiques que les considérations éthiques mises en place. La quatrième section fait état des différentes modalités de recueil des données. La cinquième section aborde les méthodes de traitement des données et la démarche analytique développée afin de répondre aux objectifs de la recherche.

1 TYPE DE RECHERCHE ET MÉTHODES EMPLOYÉES

Cette recherche est de type empirique et exploratoire (De Ketele et Roegiers, 1996, Van Der Maren, 1996). Elle a également une visée descriptive (De Ketele et Roegiers, 1996). En fait, cette étude s'appuie sur une collecte de données observationnelles auprès de familles et dont l'avancement des connaissances actuelles par rapport à l'objet de recherche ne permet pas une recherche confirmatoire. Une recherche exploratoire est perçue comme étant une phase qui succède à la description et précède la confirmation. Ces trois étapes peuvent être intégrées en une seule recherche ou être réalisées successivement et par différents chercheurs. Ainsi, tout en étant plus qu'une simple description, le présent projet ne se targue pas de confirmer ou d'infirmer un modèle théorique, mais plutôt d'émettre des

hypothèses qui pourraient être validées dans une recherche ultérieure (De Ketele et Roegiers, 1996).

Ensuite, l'observation systématique et le questionnaire sont utilisés comme démarches de recueil de données. L'observation systématique a comme avantage de produire une distance entre l'observateur et l'observé par le biais des grilles d'observation (Van Der Maren, 1996). Sans avoir une prétention d'objectivité, l'utilisation de bandes vidéoscopiques permet la révision des situations observées et de procéder à un accord interjuge qui a été réalisé dans le cadre de ce projet. Le choix de l'observation systématique s'explique par le fait que nous n'avons pu relever d'inventaires des pratiques de lecture père-enfant dans la documentation scientifique jusqu'à maintenant. Il sera donc possible, par ce projet, d'offrir un meilleur portrait de ce que font les pères en situation de lecture avec leur jeune enfant.

2 CONTEXTE DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE

Cette étude s'inscrit à l'intérieur de deux projets de recherche subventionnés par le FQRSC, soit *l'Évaluation des impacts du Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture (PAÉLÉ) dans les milieux défavorisés*⁶ et *Avec papa c'est différent! : Étude prospective de la spécificité du rôle paternel dans le développement de la régulation socioaffective en bas âge*⁷. Pour assurer la collecte des données de l'étude dans le cadre du doctorat, un questionnaire sur les pratiques parentales d'ÉLÉ et une situation de lecture parent-enfant ont été ajoutés aux protocoles d'évaluation respectifs. De plus, nous avons eu une participation active dans ces deux projets de recherche que ce soit pour l'élaboration des scénarios d'évaluation, le recrutement des participants ou la réalisation des collectes de données.

⁶ Chercheure responsable : Julie Myre-Bisaillon

⁷ Chercheure responsable : Guadalupe Puentes-Neuman

3 PARTICIPANTS

3.1 Recrutement des pères et leur enfant

L'échantillon de convenance est de 25 dyades père-enfant qui proviennent d'une étude longitudinale visant à documenter les effets d'un programme d'intervention précoce conçu et offert uniquement aux pères et leur enfant âgé entre 12 et 24 mois, « *Avec papa, c'est différent!* ». Le recrutement de ces pères est relativement simple puisqu'il s'agit de dyades ayant déjà participé aux ateliers du programme, de même qu'à deux visites à domicile dans le cadre de ce projet. Par contre, puisque ce sont des pères vivant en milieu défavorisé, certains n'ont pas pu être retracés. Cette recherche est le troisième et dernier volet du projet « *Avec papa, c'est différent!* » dont le but est d'examiner la relation entre le père et son enfant lorsque ce dernier s'apprête à débiter la maternelle. Les enfants sont donc à la veille de commencer la maternelle (3 mois ou moins avant) ou au tout début de l'année scolaire (2 mois ou moins après).

3.2 Recrutement des mères et leur enfant

L'échantillon de convenance est de 23 dyades mères-enfants sur une possibilité de 59 dyades mère-enfant. Leur sélection a été réalisée de manière à maximiser l'appariement aux dyades père-enfant selon leur portrait sociodémographique, appariement qui est présenté ci-dessous. Ce recrutement et cette partie de la collecte ont été réalisés dans le cadre de l'évaluation du PAÉLÉ. La démarche de recrutement a nécessité la participation des enseignants de maternelle et des directions des écoles ciblées. Les écoles ont été choisies selon leur indice de défavorisation établi par le MELS chaque année. Ainsi, les écoles devaient avoir un indice de 9 ou de 10, soit les plus défavorisées, pour que les enseignants soient invités à remettre une lettre d'information aux parents qui incluait le consentement à recevoir un appel d'un assistant à retourner. Les enseignants et les directions, selon le cas, ont pu alors transmettre aux assistants de recherche les coordonnées des parents ayant

donné leur consentement. Ces assistants ont appelé les parents pour valider leur intérêt et prendre un rendez-vous pour la visite à domicile s'il y a lieu. Finalement, toutes les dyades de cet échantillon ont été évaluées à l'intérieur des deux premiers mois suivant l'entrée à la maternelle de l'enfant, soit au plus tard à la mi-octobre.

3.3 Description des participants

Comme il a été mentionné précédemment, les dyades mères-enfants ont été appariées aux dyades pères-enfants afin de minimiser l'impact des variables sociodémographiques dans les similitudes ou les différences observées selon le genre du parent (voir le questionnaire à l'annexe A). Des mesures d'association à l'aide du Rapport de vraisemblance, qui n'est pas aussi sensible aux cellules ayant des fréquences basses que le Chi-carré, ont été réalisées afin de comparer les deux groupes, soit les dyades pères-enfants et les dyades mères-enfants, qui ne se distinguent pas de manière significative pour aucune des variables relevées. Il faut noter toutefois qu'il manque des données sociodémographiques pour quatre dyades pères-enfants (n=21).

Pour l'ensemble des dyades, il y a 20 garçons et 28 filles (respectivement 12 et 13 dans les dyades pères-enfant ainsi que 8 et 15 dans les dyades mères-enfants); 9 familles sont monoparentales (3 pères et 6 mères) et 35 familles sont biparentales (18 pères et 17 mères); puis, l'âge moyen des mères des enfants (participant à l'étude ou non) est entre 26 et 30 ans et l'âge moyen des pères des enfants (participant à l'étude ou non) est entre 31 et 35 ans. Le revenu familial médian se situe entre 30 000 \$ et 39 999 \$ et 11 répondants se disent sans travail rémunéré – n'incluant pas les congés parentaux (4 pères et 7 mères). À noter que le revenu médian des familles comptant un couple est de 68 570\$ en 2014 (Institut de la statistique du Québec, 2017).

Tableau 6: Le plus haut niveau de scolarité atteint par les parents.

	Pères Participants	Non participants	Mères Participant	Non participantes	Total
Primaire ou secondaire	11	8	7	10	36
Professionnel ou collégial	6	11	13	7	37
Universitaire	4	3	3	4	14

Le tableau 6 présente le niveau de scolarité atteint par les différents parents où l'on constate que 16,09% (14/87) des parents, participant ou non à la recherche, ont un diplôme universitaire alors qu'en 2016, 30,9% des Québécois âgés de 25 à 64 ans ont atteint un niveau de scolarité universitaire (Institut de la statistique du Québec, 2017).

3.4 Considérations éthiques

La collecte de données étant insérée dans deux projets de recherche subventionnés, les demandes de certification éthique ont été effectuées. Les formulaires de consentement pour les parents se trouvent à l'annexe B du présent document. Néanmoins, une attention toute spéciale à l'aspect éthique sera portée pour ces projets puisque des enfants doivent donner leur accord à leur parent. Ainsi, lorsque les parents, et plus particulièrement les mères, sont approchés pour les recherches, ils sont invités à demander à leur enfant s'il souhaite participer à des activités avec une évaluatrice. Advenant le cas où un enfant aurait refusé de participer aux études, les familles n'auraient subi aucune pression. Toutefois, il a été mentionné qu'un cadeau est remis à chacun des enfants lors de la visite à domicile. De plus, les parents ont reçu un dédommagement sous forme monétaire pour le temps consacré aux projets de recherche. Finalement, afin de minimiser la stigmatisation des parents, toute allusion au milieu socioéconomique a été évacuée des documents remis aux familles. Par exemple, dans les formulaires de consentement liés à l'évaluation des impacts du PAÉLÉ (Myre-Bisaillon *et al.*, 2010), le titre a été abrégé pour éviter de mentionner les termes « milieux défavorisés ».

4 RECUEIL DES DONNÉES

4.1 Mesure de la fréquence des pratiques parentales d'ÉLÉ

Deux questionnaires mesurant la fréquence des pratiques parentales d'ÉLÉ, l'un portant sur des pratiques reliées à la lecture, l'autre sur l'écriture, ont été élaborés pour le projet de recherche. Les items ont été adaptés de l'outil *Évaluation, Intervention, Suivi* (EIS) utilisé par des intervenants en intervention précoce (Bricker et Dionne, 2006) et qui présente une liste d'activités et de pratiques que le parent peut faire avec son enfant pour l'accompagner dans son éveil à la lecture et à l'écriture. Avec l'aide d'une des chercheuses œuvrant au développement de l'outil EIS, nous avons sélectionné 31 items à partir de cette liste et avons créé deux questionnaires avec une échelle de fréquence à cinq points (voir l'annexe C). Les parents seront donc invités à se positionner par rapport la fréquence de chacune des pratiques, allant d'*au moins une fois par semaine (5)* à *moins d'une fois par année (1)*. Un item se retrouve dans les deux questionnaires, soit « Je regarde des sites internet ou je joue à des jeux éducatifs à l'ordinateur avec mon enfant. » puisque cette pratique touche autant la lecture que l'écriture.

4.2 Situation de lecture parent-enfant

4.2.1 L'observation de la situation dans les scénarios d'évaluation

La situation de lecture parent-enfant pour chacune des dyades a fait l'objet d'un enregistrement vidéo, enregistrement auquel les parents ont consenti préalablement. Lors des visites à domicile, les parents ont été invités à s'installer comme ils le désirent avec leur enfant pour regarder des livres. De façon intentionnelle, les assistants effectuant les visites ont évité de dire aux parents de lire des livres. De plus, les parents ont reçu la consigne de « faire comme d'habitude ». La caméra vidéo a été disposée, autant que possible, de façon à ce qu'on puisse voir de face la dyade parent-enfant, d'assez près pour avoir un aperçu du livre, mais suffisamment éloignée pour obtenir une vue d'ensemble de la situation et

permettre à la dyade d'oublier quelque peu la caméra. Cet ensemble de consignes vise à réduire les contraintes subies par le parent et l'enfant pour qu'émerge une interaction la plus naturelle possible dans ce contexte. Évidemment, le scénario d'évaluation fait en sorte qu'il est impossible de faire une observation naturelle et il est de notre devoir de diminuer notre impact sur l'interaction.

4.2.2 *Les livres proposés*

Deux livres ont été utilisés pour la situation de lecture parent-enfant, soit un livre traditionnel⁸ avec texte et illustrations et un livre avec image seulement⁹ qui ne comprend pas de mots, que des illustrations formant une histoire. Par ailleurs, l'ordre de lecture des deux livres a été inversé régulièrement pour que ce ne soit pas toujours le même livre en premier afin de contrôler l'effet de primauté d'un livre ou de l'autre.

Le choix d'utiliser un livre avec image est pour permettre aux parents faibles lecteurs de vivre une situation que l'on espère plus confortable. D'ailleurs, le livre traditionnel avec texte présente un degré élevé de difficulté, mais il respecte les capacités des enfants de cet âge à comprendre un récit (Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron et Sanchez, 2008). De plus, nous voulions placer les enfants dans une situation où ils avaient besoin du soutien de leur parent pour réussir la tâche afin d'observer des comportements liés à la sensibilité parentale, soit la reconnaissance et la réponse aux besoins signalés de l'enfant.

⁸ Péan, S. et Poulin, S. (illustrations) (1998). *Le petit garçon qui avait peur de tout et de rien*. Montréal : Les éditions de la courte échelle.

⁹ Wiesner, D. (2006). *Le monde englouti*. Paris: Éditions Circonflexe

5 MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

5.1 Le codage des enregistrements vidéo

5.1.1 *La grille sur les pratiques en situation de lecture*

La grille d'observation des pratiques de lecture parent-enfant en s'inspirant du Tableau 3 présenté dans le cadre conceptuel, plus particulièrement des travaux de Van Kleeck (2003, 2006) et elle est présentée à l'annexe D. La situation de lecture parent-enfant chez les pères et chez les mères sera codée à partir de la même grille et elle a été élaborée de façon à identifier des boucles séquentielles initiées par le parent ou par l'enfant. Les pratiques de lecture sont divisées par niveau allant du plus simple au plus complexe. On retrouve au niveau 1 : nommer des éléments, repérer des éléments (marqueur de lieu), attirer l'attention sur un élément sans le nommer, imiter des animaux ou des bruits, compter et imiter l'autre. Le niveau 2 se compose de : décrire ou attirer l'attention sur des caractéristiques explicites, décrire ou attirer l'attention sur une action, faire compléter une phrase, reformuler immédiatement. Le niveau 3 se définit par : juger ou évaluer des éléments présents dans le livre (personnages, objets ou idées), reformuler un élément antérieur, identifier des différences et des similitudes (dans le livre, entre des livres ou avec la vie de l'enfant) et relier des informations. Puis le niveau 4 se traduit par : anticiper, utiliser des connaissances générales, définir des éléments présents dans le livre et expliquer. Ces quatre niveaux sont tirés intégralement des travaux de Van Kleeck (2003, 2006). Des pratiques ont été ajoutées à la lumière de la recension des écrits, soit de faire référence aux lettres (nom, forme), de faire référence aux mots connus (reconnaissance globale), de faire référence aux sons des lettres et de faire référence à des informations sur le livre (auteur, titre, orientation, etc.). Chaque pratique est définie à l'aide d'actes moteurs.

Le codage des pratiques en situation de lecture parent-enfant a été réalisé par l'auteur et par une assistante de recherche qui ont validé leur travail respectif par un accord interjuge dont le kappa de Cohen est de 0,79 pour le livre avec image et de 0,80 pour le livre avec texte. Le kappa de Cohen, sensible à détecter les sources d'accord et de

désaccord dues au hasard, est considéré comme faible mais acceptable à partir de 0,60 (Bakeman et Gottman, 1997; Sim et Wright, 2005). Les comportements ont été observés en continu en identifiant les interactions qui n'étaient pas de l'ordre de la narration de l'histoire, autant chez le parent que chez l'enfant. Par ailleurs, les deux livres lus (l'un avec texte et l'autre avec image seulement) ont été traités comme étant des situations de lecture différentes; ainsi, pour chaque dyade parent-enfant, nous avons deux grilles de codage. Puis, chaque livre a été divisé en quatre parties relativement égales qui trouvent écho dans la structure d'un récit narratif (la situation initiale, l'événement perturbateur, les péripéties et la résolution). Donc, un espace pour indiquer le moment de la lecture est intégré dans la grille de codage.

5.1.2 *La grille sur la sensibilité maternelle et paternelle*

La grille d'observation des comportements de sensibilité maternelle et paternelle a été adaptée des travaux de Skibbe *et al.* (2008) et inspirée de ceux de Grossman (1997). Elle est présentée sous deux forme, la première (annexe E) inclut les définitions des indicateurs et la deuxième (annexe F) illustre la grille de codage avec les abréviations des indicateurs. Les 42 comportements observés, les indicateurs, sont répartis en six dimensions : 1) les indicateurs contextuels qui sont composés entre autres des déclencheurs d'interactions liées à la sensibilité, de l'attention de l'enfant et de la qualité des affects; 2) la présence soutenante qui inclut la proximité physique, le fait de regarder l'enfant, de le chatouiller ou encore d'encourager ses efforts; 3) l'intrusion qui regroupe le fait que le parent suive sa propre idée sans égard à ce que voudrait faire l'enfant, le fait d'interrompre l'autre, d'aider avant un premier essai, de limiter l'accès au livre et d'utiliser la contrainte physique; 4) la qualité de l'instruction qui se compose entre autres du maintien de l'attention de l'enfant, de reformuler ou de rétroagir, d'organiser la situation de lecture ou d'adapter le rythme à l'enfant; 5) le soutien à l'exploration qui peut être physique où l'enfant regarde ou manipule le livre ou lié à la compréhension de l'histoire et qui inclut aussi le fait de donner des défis à l'enfant; 6) le soutien à la socialisation qui se traduit par le fait de demander à l'enfant d'adopter les comportements attendus dans une situation de lecture.

Le codage des comportements de sensibilité maternelle et paternelle a été réalisé par l'auteur et par deux assistantes de recherche qui ont validé leur travail respectif par un accord interjuge dont le kappa de Cohen est de 0,94 pour le livre avec image et pour le livre avec texte. À l'instar de la première grille, le kappa obtenu répond largement aux exigences habituelles (Bakeman et Gottman, 1997; Sim et Wright, 2005). Les situations de lecture ont été codées avec des intervalles d'observation de 10 secondes où les comportements de la grille étaient inscrits comme étant présents ou absents. Ce choix reflète la pratique courante dans le milieu (Rapp, Colby, Vollmer, Roane, Lomas et Britton, 2007). À l'instar des grilles sur les pratiques en situation de lecture, les deux livres ont été codés séparément et les lectures divisées par moments-clés.

5.2 La démarche analytique

La démarche analytique a été élaborée à la lumière des quatre objectifs de la présente étude. Les trois premiers objectifs : 1) décrire les pratiques des pères par rapport à l'ÉLÉ et en situation de lecture; 2) décrire les pratiques des mères par rapport à l'ÉLÉ et en situation de lecture et 3) comparer les pratiques des pères et des mères par rapport à l'ÉLÉ et en situation de lecture parent-enfant, sont traités principalement par l'analyse des questionnaires sur la fréquence des pratiques d'ÉLÉ et par l'analyse des données observationnelles issues de la grille sur les pratiques de lecture. Le quatrième objectif, soit 4) d'analyser comment les pratiques des pères et des mères par rapport à l'ÉLÉ s'associent à la sensibilité paternelle et maternelle, est traité par l'analyse des données observationnelles issues de la grille sur les comportements de sensibilité maternelle et paternelle. La section qui suit présente le traitement réalisé sur les données recueillies ainsi que les tests statistiques ou les méthodes statistiques utilisés.

5.2.1 Les pratiques liées à l'éveil à la lecture et à l'écriture

Les 32 items des questionnaires sur la fréquence des pratiques liées à l'ÉLÉ sont traités individuellement. Les pratiques étant de nature variée de même que le choix d'une mesure de fréquence ne permettent pas la création d'un score global, soit par somme ou par moyenne. Ainsi, dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse descriptive en faisant ressortir les fréquences de ces variables ordinales chez les pères et chez les mères. Puis, afin de comparer les pratiques des parents, nous avons effectué des mesures d'association à l'aide du test V de Cramer qui permet, entre autres, d'appréhender la force de l'association. Il présente de nombreux avantages dont celui de tenir compte de l'effet de taille dans son calcul. En effet, le V de Cramer peut être considéré comme une extension de ϕ , lui-même un correcteur du Chi-carré s'avérant sensible à la fois à la non-quadraticité des tableaux de contingence ainsi qu'aux échantillons de petite taille. Il varie entre 0 et 1, quelle que soit la taille du tableau. Il est identique à ϕ pour les tableaux 2×2. Il s'agit d'une mesure souvent favorisée par les chercheurs car il ne dépend ni de la taille de la table, ni de la taille de l'échantillon (Saporta, 2006; Siegel et Castellan, 1988).

5.2.2 *Les pratiques en situation de lecture*

Chaque situation de lecture a été codée et à partir des données observationnelles brutes, ce sont les interactions qui ont été considérées comme des cas (ou participants) pour ces analyses. Chaque interaction est composée d'une initiative et d'une réponse en indiquant si l'interaction était initiée par le parent ou par l'enfant et en catégorisant ces variables selon le niveau des pratiques. Puis, des variables nominales ont été ajoutées afin d'identifier et de contextualiser l'interaction (le livre lu, le moment de la lecture et le genre du parent). Nous avons réalisé des analyses descriptives pour faire ressortir les pratiques les plus fréquentes et aussi des mesures d'association à l'aide du rapport de vraisemblance (likelihood ratio chi square) pour comparer les pratiques chez les dyades pères-enfants et les dyades mères-enfants.

Pour l'analyse de la concordance des niveaux des pratiques, nous avons fait des tests Gamma de Goodman-Kruskal (Goodman et Kruskal, 1954), test statistique adapté aux

variables ordinales particulièrement de mise lorsque les tableaux de contingence croisent deux variables à nombre égal de catégories mais stable aussi en cas contraire. Évidemment, les analyses tiennent compte du genre du parent, du livre lu et des moments de la lecture.

5.2.3 *Les comportements liés à la sensibilité maternelle et paternelle*

Chaque situation de lecture, selon le livre lu, a été codée en fonction de 42 comportements présents dans la grille et ces données brutes ont été transformées en ratio. Comme pour les pratiques en situation de lecture, les ratios sont utilisés comme des dénominateurs communs car chaque dyade parent-enfant a une durée de lecture différente par livre et par moment de la lecture, donc un nombre d'intervalles d'observation différents. Par ailleurs, les variables continues obtenues par ce traitement ont été compilées selon le livre lu et selon les moments de la lecture. Nous avons procédé à une analyse factorielle d'opérateurs (AFO) (Lavit, 1988; Dazy, Le Barzic, Saporta et Lavallard, 1996; Larose, Grenon, Bédard et Bourque, 2009) à l'aide de la méthode *Statis* en ce qui a trait de l'analyse des individus et *Statis duale* pour l'analyse des variables (Lavit, 1988).

Ces deux méthodes parentes permettent l'analyse conjointe de plusieurs tableaux de données, donc d'analyser simultanément les mêmes variables observées chez les mêmes individus à différents moments. Chaque moment d'observation, ici les moments de la lecture selon le livre lu, devient un tableau de données et ces huit tableaux sont comparés afin d'en faire ressortir les différences et les similitudes. Dans la présente recherche, la méthode *Statis duale* a été effectuée dans un premier temps afin d'identifier les facteurs explicatifs des différences et similitudes, puis la méthode *Statis* a permis de projeter les trajectoires des individus sur les plans factoriels identifiés à la première étape.

Ces méthodes se font en trois temps : l'analyse de l'interstructure, l'analyse de l'intrastructure et l'analyse des trajectoires. La première analyse, l'interstructure, compare les tableaux entre eux en ciblant une position compromis, soit un résumé des huit tableaux de l'étude, et en positionnant les tableaux autour de cette position compromis. L'analyse de

l'interstructure nous permet donc d'identifier les tableaux qui se ressemblent ou qui sont différents. Toutefois, cette analyse ne permet pas d'expliquer ces différences ou ces similitudes. Il faut alors procéder à l'analyse de l'intrastructure, dite analyse fine, qui permet d'identifier les variables qui expliquent les résultats issus de l'analyse de l'interstructure. Ainsi, l'analyse de l'intrastructure propose une position compromis, ou un résumé des huit tableaux de l'étude, pour chaque variable observée en fonction d'axes déterminés selon les règles de l'art en analyse factorielle (Dazy, Le Barzic, Saporta et Lavallard, 1996). Ces différentes étapes d'analyse sont expliquées en détail dans la section portant sur la présentation des résultats. Finalement, une dernière analyse est l'analyse des trajectoires des variables qui permet alors un approfondissement de l'analyse de l'intrastructure en mettant en lumière la position des variables selon le livre lu et le moment de la lecture. Dans le cas de cette recherche, nous ne faisons pas l'analyse exhaustive des trajectoires des variables puisque ce n'est pas un objectif spécifique qui avait été identifié au départ. L'analyse des trajectoires sert, dans la situation actuelle, à confirmer et affiner l'identification des facteurs explicatifs du modèle analytique, se trouvant à être une étape intermédiaire.

Une fois que les facteurs sont identifiés à partir de la méthode Statis duale, nous avons utilisé la méthode Statis afin de décrire la position des dyades parents-enfants par rapport à ceux-ci. Puisque les tableaux sont les mêmes, il n'est pas nécessaire de faire l'analyse de l'interstructure et de l'intrastructure. Ainsi, l'analyse des dyades parents-enfants débute avec les positions compromis selon les plans factoriels établis précédemment. Puis, l'analyse des trajectoires permet de décrire le déplacement dans les différents plans des dyades selon le livre lu et le moment de la lecture. C'est cette analyse finale qui nous amène à atteindre le quatrième objectif, soit d'examiner comment les pratiques de lecture s'associent à la sensibilité maternelle et paternelle.

Sur un plan davantage procédural, la manipulation des données a été nécessaire afin d'utiliser les méthodes d'analyse. Puisqu'avec ces méthodes, les variables doivent avoir été observées au moins une fois et que la variance ne peut être nulle, certains ratios ont été

modifiés pour répondre à ces critères. Dans un premier temps, quelques dyades n'ont pas été observées pour les quatre moments de lecture selon le livre lu. En fait, elles n'ont pas terminé la lecture du livre, mais elles en ont toutes lu au moins la moitié. Puisqu'elles étaient peu nombreuses et variaient selon le livre lu et selon le genre du parent, nous avons choisi de remplacer les données manquantes par la moyenne des variables observées jusqu'au moment de l'arrêt de la lecture. Dans un deuxième temps, certaines variables présentaient une variance nulle, devenant alors une constante. Cela peut se produire si une variable n'est pas observée pour aucun des moments de la lecture ou si, au contraire, elle a été observée à tous les intervalles pour les quatre moments de la lecture. Dans ce cas, nous avons faiblement modifié le ratio de la dyade 48m pour ces cinq variables (issues de dimensions différentes) en lui attribuant 0,099. Ces manipulations ont eu un impact négligeable sur l'intégrité de la démarche d'analyse.

Bref, la démarche analytique élaborée permet de rencontrer les différents objectifs de la recherche en mettant l'accent sur la comparaison des pratiques d'ÉLÉ et en situation de lecture des pères et des mères. Cette comparaison sur une base méthodologique commune est centrale à la présente recherche. La prochaine section présente donc les différents résultats obtenus.

QUATRIÈME CHAPITRE PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons et analysons les résultats de notre recherche à la lumière des objectifs spécifiques qui ont été ciblés précédemment. La démarche analytique est scindée en trois sections principales. Ainsi, nous décrivons et comparons les pratiques autorapportées des pères et des mères en lien avec l'éveil à la lecture et à l'écriture. Puis, nous présentons et comparons les pratiques observées des pères et des mères en situation de lecture. Finalement, nous présentons et comparons les comportements observés des pères et des mères au regard de la sensibilité parentale et des spécificités des relations parents-enfants selon le genre du parent. Dans cette dernière section, nous faisons recours à deux méthodes peu utilisées, la méthode Statis et Statis duale. Nous divergeons de la manière classique dans notre utilisation de ces méthodes par l'absence d'une analyse fine des trajectoires des variables car, en lien avec les objectifs de notre recherche, cette analyse n'est pas une finalité, mais une étape intermédiaire dans l'atteinte de ces objectifs.

1 LES PRATIQUES DES PÈRES ET DES MÈRES EN LIEN AVEC L'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE

Les pères et les mères ont été invités à compléter un court questionnaire ciblant des pratiques liées à la lecture et à l'écriture (adapté de Bricker et Dionne, 2006). Nous présenterons les fréquences de chacun des items, puis nous comparerons les réponses reçues selon le genre du parent.

1.1 La fréquence autorapportée des pratiques liées à l'ÉLÉ chez les pères

L'examen du tableau 7, présentant la fréquence de réponses pour chaque item, en lien avec la lecture, sur une échelle à cinq modalités allant de *Moins d'une fois par année* à *Au moins une fois par semaine*, nous indique que de lire un livre avec son enfant n'est pas une des pratiques les plus fréquentes. En effet, les trois pratiques les plus fréquentes sont de

mettre des livres à la portée de l'enfant, de pointer ce qui est lu lors d'une lecture avec l'enfant et de demander à l'enfant de montrer les lettres ou les mots qu'il connaît. D'autre part, les trois pratiques les moins fréquentes sont d'aller à la bibliothèque avec son enfant, de trouver des mots qui commencent par la même lettre avec son enfant et de montrer des logos de marques ou d'autres symboles à son enfant.

Tableau 7: La fréquence des pratiques liées à l'éveil à la lecture chez les pères (n=25)

	Je ne le fais jamais (Moins d'une fois par année)	Je le fais rarement (2 ou 3 fois par année)	Je le fais à l'occasion (1 fois aux 2 ou 3 mois)	Je le fais assez souvent (2 ou 3 fois par mois)	Je le fais très souvent (Au moins une fois par semaine)
1-Je lis un livre avec mon enfant.	1	1	8	8	7
2-Je trouve des mots qui commencent par la même lettre avec mon enfant.	6	5	8	3	3
3-Je pose des questions sur l'histoire à mon enfant quand je lui lis un livre.	3	2	2	10	8
4-Je montre des logos de marques ou d'autres symboles à mon enfant.	5	2	10	4	4
5-Je pointe ce que je lis avec mon doigt quand je fais la lecture à mon enfant.	2	2	4	7	10
6-Je laisse mon enfant faire semblant de lire.	1	0	5	11	8
7-Je mets des livres à la portée de mon enfant pour qu'il soit capable de les prendre seul.	0	0	2	3	20
8-Je nomme le son des lettres à mon enfant.	1	0	9	8	7
9-Je regarde des circulaires ou des dépliants publicitaires avec mon enfant.	4	4	9	5	3
10-Je demande à mon enfant de me montrer les lettres ou les mots qu'il connaît.	2	2	4	8	9
11-Je chante des comptines et des chansons avec mon enfant.	2	0	5	13	5
12-Je vais à la bibliothèque avec mon enfant.	9	10	3	1	2
13-Je trouve des mots qui riment avec mon enfant.	3	5	7	5	5
14-Je regarde des sites internet ou je	4	2	7	5	7

joue à des jeux éducatifs à l'ordinateur avec mon enfant.					
15-Je trouve des mots qui commencent par le même son avec mon enfant.	4	2	12	5	2
16-Je consulte un mode d'emploi ou les règles d'un jeu avec mon enfant.	4	4	9	6	2

Un deuxième questionnaire (tableau 8) était proposé et visait la description des pratiques d'éveil liées spécifiquement à l'écriture. Les trois pratiques les plus fréquentes sont de laisser l'enfant jouer avec les livres et tourner les pages (motricité fine), de mettre des crayons et du papier à la portée de l'enfant et de laisser l'enfant faire semblant d'écrire. Les trois pratiques les moins fréquentes sont d'inventer ou d'écrire une histoire avec son enfant, de regarder des sites Internet ou jouer à des jeux éducatifs à l'ordinateur et de demander à l'enfant de signer ses dessins.

Tableau 8: La fréquence des pratiques liées à l'éveil à l'écriture chez les pères (n= 25)

	Je ne le fais jamais (Moins d'une fois par année)	Je le fais rarement (2 ou 3 fois par année)	Je le fais à l'occasion (1 fois aux 2 ou 3 mois)	Je le fais assez souvent (2 ou 3 fois par mois)	Je le fais très souvent (Au moins une fois par semaine)
1-Je mets des crayons et du papier à la portée de mon enfant.	1	0	0	4	20
2-Je demande à mon enfant de signer ses dessins.	5	1	8	6	5
3-Je laisse mon enfant faire semblant d'écrire.	1	0	2	2	20
4-Je montre à mon enfant comment écrire son nom.	0	2	4	7	12
5-Je dessine avec mon enfant ou je le laisse dessiner seul.	0	0	2	6	17
6-Je fais recopier des lettres et des mots à mon enfant.	4	2	10	5	4
7-Je propose à mon enfant de découper des formes quand il fait du bricolage.	3	3	9	6	4
8-Je montre à mon enfant comment lacer ses souliers ou boutonner un chandail.	2	2	5	7	9

9-J'invente et j'écris des histoires avec mon enfant.	6	5	9	2	3
10-Je laisse mon enfant jouer avec les livres et tourner les pages.	0	0	1	3	21
11-J'écris une carte de souhait avec mon enfant (ex : carte de fête).	4	3	14	1	3
12-Je nomme les lettres ou les mots que l'on voit autour quand je suis avec mon enfant.	3	2	3	7	10
13-Je montre à mon enfant comment écrire les lettres.	3	2	3	10	7
14-Je regarde des sites internet ou je joue à des jeux éducatifs à l'ordinateur avec mon enfant.	6	1	7	5	6
15-Je montre à mon enfant comment tenir un crayon.	0	1	4	10	10
16-Je montre à mon enfant comment dessiner des formes géométriques.	4	2	12	5	2

1.2 La fréquence autorapportée des pratiques liées à l'ÉLÉ chez les mères

À l'instar des pères, les mères ont décrit leurs pratiques d'éveil à la lecture (tableau 9) et nous en faisons le même examen; l'analyse comparative sera effectuée à la section suivante. Chez les mères, les trois pratiques les plus fréquentes sont de mettre des livres à la portée de l'enfant, de lire un livre avec son enfant et de poser des questions sur l'histoire lorsque l'on lit un livre. Les trois pratiques les moins fréquentes sont d'aller à la bibliothèque avec son enfant, de regarder des sites Internet ou jouer à des jeux éducatifs à l'ordinateur et de trouver des mots qui commencent par le même son.

Tableau 9: La fréquence des pratiques liées à l'éveil à la lecture chez les mères (n=23)

	Je ne	Je le fais	Je le fais	Je le	Je le fais
--	-------	------------	------------	-------	------------

	le fais jamais (Moins d'une fois par année)	rarement (2 ou 3 fois par année)	à l'occasion (1 fois aux 2 ou 3 mois)	fais assez souvent (2 ou 3 fois par mois)	très souvent (Au moins une fois par semaine)
1-Je lis un livre avec mon enfant.	0	0	7	1	15
2-Je trouve des mots qui commencent par la même lettre avec mon enfant.	3	7	3	9	1
3-Je pose des questions sur l'histoire à mon enfant quand je lui lis un livre.	0	2	5	4	12
4-Je montre des logos de marques ou d'autres symboles à mon enfant.	3	2	7	8	3
5-Je pointe ce que je lis avec mon doigt quand je fais la lecture à mon enfant.	2	2	4	7	10
6-Je laisse mon enfant faire semblant de lire.	0	2	6	4	11
7-Je mets des livres à la portée de mon enfant pour qu'il soit capable de les prendre seul.	0	0	0	3	20
8-Je nomme le son des lettres à mon enfant.	1	2	4	9	7
9-Je regarde des circulaires ou des dépliants publicitaires avec mon enfant.	1	5	6	5	6
10-Je demande à mon enfant de me montrer les lettres ou les mots qu'il connaît.	2	2	9	6	4
11-Je chante des comptines et des chansons avec mon enfant.	1	1	3	9	9
12-Je vais à la bibliothèque avec mon enfant.	10	7	1	3	2
13-Je trouve des mots qui riment avec mon enfant.	3	4	7	8	1
14-Je regarde des sites internet ou je joue à des jeux éducatifs à l'ordinateur avec mon enfant.	7	2	8	6	0
15-Je trouve des mots qui commencent par le même son avec mon enfant.	4	5	6	7	1
16-Je consulte un mode d'emploi ou les règles d'un jeu avec mon enfant.	2	6	10	3	2

En ce qui a trait aux pratiques liées à l'éveil à l'écriture (tableau 10), les plus fréquentes sont de laisser l'enfant jouer avec les livres et tourner les pages, de mettre des crayons et du papier à la portée de l'enfant, de laisser l'enfant faire semblant d'écrire et de dessiner avec son enfant ou de le laisser dessiner seul. Nous avons inclus une quatrième pratique puisque la fréquence pour les deux dernières est la même. Pour les pratiques les moins fréquentes, nous n'en retenons que deux, car leur fréquence se démarque des autres; la coupure étant moins nette pour les autres pratiques. Ainsi, les activités les moins

fréquentes sont de regarder des sites Internet ou jouer à des jeux éducatifs à l'ordinateur et d'inventer ou d'écrire une histoire avec son enfant.

Tableau 10: La fréquence des pratiques liées à l'éveil à l'écriture chez les mères (n=23)

	Je ne le fais jamais (Moins d'une fois par année)	Je le fais rarement (2 ou 3 fois par année)	Je le fais à l'occasion (1 fois aux 2 ou 3 mois)	Je le fais assez souvent (2 ou 3 fois par mois)	Je le fais très souvent (Au moins une fois par semaine)
1-Je mets des crayons et du papier à la portée de mon enfant.	0	1	2	1	19
2-Je demande à mon enfant de signer ses dessins.	0	3	3	3	14
3-Je laisse mon enfant faire semblant d'écrire.	1	0	3	2	17
4-Je montre à mon enfant comment écrire son nom.	0	0	5	2	16
5-Je dessine avec mon enfant ou je le laisse dessiner seul.	0	0	3	3	17
6-Je fais recopier des lettres et des mots à mon enfant.	1	2	5	7	8
7-Je propose à mon enfant de découper des formes quand il fait du bricolage.	2	4	4	5	8
8-Je montre à mon enfant comment lacer ses souliers ou boutonner un chandail.	1	3	4	4	11
9-J'invente et j'écris des histoires avec mon enfant.	5	2	10	4	2
10-Je laisse mon enfant jouer avec les livres et tourner les pages.	0	0	1	2	20
11-J'écris une carte de souhait avec mon enfant (ex : carte de fête).	1	3	7	7	5
12-Je nomme les lettres ou les mots que l'on voit autour quand je suis avec mon enfant.	2	3	5	8	5
13-Je montre à mon enfant comment écrire les lettres.	0	1	4	8	10
14-Je regarde des sites internet ou je joue à des jeux éducatifs à l'ordinateur avec mon enfant.	7	1	9	5	1
15-Je montre à mon enfant comment tenir un crayon.	2	2	3	5	9
16-Je montre à mon enfant comment dessiner des formes géométriques.	1	4	9	4	5

1.3 La comparaison de la fréquence des pratiques liées à l'ÉLÉ entre les pères et les mères

Nous avons effectué des mesures d'association entre les items des questionnaires autorapportés et le genre du parent à l'aide du V de Cramer. Il est intéressant de noter que les pères et les mères, sur une possibilité de 32 pratiques, ne se distinguent que pour deux d'entre elles. Ce sont aussi des pratiques qui sont divergentes lorsque l'on examine les plus fréquentes et les moins fréquentes.

Tableau 11: Comparaison de la fréquence de lecture d'un livre entre les pères et les mères

1-Je lis un livre avec mon enfant.						
	Je ne le fais jamais (Moins d'une fois par année)	Je le fais rarement (2 ou 3 fois par année)	Je le fais à l'occasion (1 fois aux 2 ou 3 mois)	Je le fais assez souvent (2 ou 3 fois par mois)	Je le fais très souvent (Au moins une fois par semaine)	Total
Pères	1 /48	1 /48	8 /48	8 /48	7 /48	25 /48
Mères	0 /48	0 /48	7 /48	1 /48	15 /48	23 /48
Valeur V de Cramer	0,464 ($p = 0,035$)					

Les résultats du tableau 11 montrent qu'il existe une relation statistiquement significative ($V = 0,464$; $p < 0,035$) entre le genre du parent et la fréquence à laquelle le parent lit un livre avec son enfant. En effet, le calcul des résidus standardisés-ajustés permet de constater qu'il y a ici surreprésentation des mères lisant un livre au moins une fois par semaine et une surreprésentation des pères qui lisent 2 ou 3 fois par mois. Cette relation est de force moyenne comme en témoigne la valeur calculée du V de Cramer.

Tableau 12: Comparaison de la fréquence de la demande de signer les dessins de l'enfant entre les pères et les mères

2-Je demande à mon enfant de signer ses dessins.						
	Je ne le fais jamais (Moins d'une fois par année)	Je le fais rarement (2 ou 3 fois par année)	Je le fais à l'occasion (1 fois aux 2 ou 3 mois)	Je le fais assez souvent (2 ou 3 fois par mois)	Je le fais très souvent (Au moins une fois par semaine)	Total

	d'une fois par année)		2 ou 3 mois)	par mois)	une fois par semaine)	
Pères	5 /48	1 /48	8 /48	6 /48	5 /48	25 /48
Mères	0 /48	3 /48	3 /48	3 /48	14 /48	23 /48
Valeur			0,530 ($p = 0,009$)			
Vde Cramer						

Une autre pratique a une fréquence significativement différente ($V = 0,530$; $p = 0,009$) chez les pères et les mères, le fait de demander à l'enfant de signer ses dessins (tableau 12). Le calcul des résidus standardisés-ajustés permet de remarquer une surreprésentation des mères demandant à leur enfant de signer ses dessins au moins une fois par semaine, mais également une surreprésentation des pères qui le demande moins d'une fois par année. Cette relation est de force plutôt importante comme en témoigne la valeur calculée du V de Cramer.

Ces résultats présentés et analysés indiquent que, selon ce que les parents disent faire, il y a peu de différences entre les pères et les mères. Ils rapportent des pratiques liées à l'éveil à la lecture et à l'écriture qui sont sensiblement les mêmes à l'exception des deux pratiques présentées si haut. Ainsi, il pourrait être juste de qualifier ces pratiques autorapportées de familiales plutôt que liées à un parent en particulier.

2 LES PRATIQUES DES PÈRES ET DES MÈRES EN SITUATION DE LECTURE

Les dyades pères-enfants et mères-enfants ont été observées dans une situation de lecture décrite dans la section portant sur la méthodologie. Les résultats ci-dessous décrivent les pratiques selon le type de livre et les moments de la lecture tout en faisant état des différences et des similitudes selon le genre du parent.

2.1 Le nombre d'interactions selon le livre lu et par moment de la lecture

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressé au nombre d'interactions entre le parent et son enfant (tableau 13) selon le livre et selon le moment de la lecture.

Tableau 13: La moyenne du nombre d'interactions selon le genre du parent.

		Pères-enfants		Mères-enfants	
		x	ÉT	x	ÉT
Total,	Livre avec image	24,08	15,46	34,87	15,94
	Livre avec texte	18,08	12,11	28,87	17,93
Moment 1,	Livre avec image	4,40	3,57	5,22	4,83
	Livre avec texte	3,12	2,46	6,17	5,66
Moment 2,	Livre avec image	7,83	5,49	7,83	3,39
	Livre avec texte	6,28	4,70	9,91	7,71
Moment 3,	Livre avec image	6,04	3,95	7,48	3,88
	Livre avec texte	4,48	4,28	7,74	6,53
Moment 4,	Livre avec image	7,36	7,09	14,35	9,59
	Livre avec texte	4,20	3,23	5,09	3,93

L'analyse des moyennes à l'aide du test t de Student pour échantillons indépendants nous permet de dégager plusieurs différences entre les dyades pères-enfants et les dyades mères-enfants. D'ailleurs le test de Levene indique que les variances entre les échantillons sont homogènes. Pour le total des interactions pour le livre avec image, les dyades pères-enfants ont en moyenne 24,08 interactions et la moyenne des dyades mères-enfants est de 34,87. Cette différence est significative (Test $t = -2,279$, ddl = 46, $p = 0,022$), les pères ayant moins d'interactions que les mères à cet effet. On remarque également une différence significative pour le total des interactions lors du livre avec texte. Les dyades pères-enfants ont en moyenne 18,08 interactions et les dyades mères-enfants ont en moyenne 28,87 interactions, créant un écart sur le plan statistique (Test $t = -2,461$, ddl = 46, $p = 0,018$), les pères ayant moins d'interactions que les mères. Lorsque l'on tient compte du moment de la lecture, nous constatons certaines différences entre les moyennes des dyades et qui expliquent les différences identifiées lors du total des interactions. Ainsi, lors du moment 1 de la lecture du livre avec texte, les dyades pères-enfants ont moins d'interactions ($x =$

3,12) que les dyades mères-enfants ($x = 6,17$), différence significative au plan statistique (Test $t = -2,459$, $ddl = 46$, $p = 0,018$). De plus, lors du moment 4 de la lecture du livre avec image, les dyades pères-enfants ont moins d'interactions ($x = 7,36$) que les dyades mères-enfants ($x = 14,35$), ici aussi significative (Test $t = -2,850$, $ddl = 40,352$, $p = 0,007$). Toutefois, si le nombre d'interactions est une information intéressante afin de décrire les pratiques observées, elles ne permettent pas de comprendre la nature des différences relevées. De plus, les écarts-types présentés indiquent une grande variation à l'intérieur des dyades pères-enfants et, dans une moindre mesure, des dyades mères-enfants.

2.2 Le niveau inférentiel des pratiques selon le livre lu et par moment de la lecture

Les interactions, initiées par le parent ou par l'enfant, peuvent être de plusieurs niveaux, allant d'un niveau simple et descriptif (1) jusqu'à un niveau complexe et inférentiel (4). Le tableau 14 présente les interactions les plus fréquemment observées selon le genre du parent ainsi que selon le livre lu et le moment de la lecture. Deux mesures de tendance centrale sont présentées dans ce tableau; la mode qui indique la catégorie, ici le niveau inférentiel, ayant la fréquence la plus élevée et la médiane qui révèle le point milieu des données analysées, donc le niveau inférentiel qui sépare l'échantillon en deux parties égales.

Tableau 14: Les interactions les plus fréquentes selon le genre du parent.

Livre	Moment	Mode	Médiane	Livre	Moment	Mode	Médiane
Pères-Enfants				Mères-Enfants			
Total		1	2	Total		3	3
Image	Total	1	2	Image	Total	1	2
	1	1	2		1	1	2
	2	1	1		2	1	2
	3	1	2		3	2	2
	4	2	2		4	2	2
Texte	total	3	3	Texte	Total	3	3
	1	3	3		1	3	3
	2	3	3		2	3	3
	3	3	2		3	3	3

4	3	3	4	3	3
---	---	---	---	---	---

Nous pouvons constater que le niveau inférentiel des interactions diffèrent selon le genre du parent et aussi selon le livre lu. Les interactions ont un degré de complexité supérieur lors de la lecture du livre avec texte, de même qu'à l'intérieur de dyades mères-enfants. Afin de préciser les différences relevées par ces tendances centrales, nous avons réalisé des mesures d'association à l'aide du ratio de vraisemblance dont les résultats sont présentés dans le paragraphe suivant.

Ainsi, les dyades se distinguent selon le genre des parents lors de la lecture du livre avec texte ($L^2 = 55.59$ (3), $p < 0,0001$); les pères étant surreprésentés au niveau 1 et les mères l'étant au niveau 4. Il en va de même pour lors de la lecture du livre avec image ($L^2 = 19.28$ (3), $p < 0,0001$); les pères étant surreprésentés au niveau 1 et les mères l'étant au niveau 4. Toutefois, lorsque l'on tient également compte du moment de la lecture, notre compréhension s'affine. Les dyades ne se distinguent selon le genre du parent que lors de la lecture du livre avec texte au moment 1 ($L^2 = 18.44$ (3), $p < 0,0001$); les pères étant surreprésentés au niveau 1 et les mères l'étant au niveau 4, ainsi qu'au moment 2 ($L^2 = 28.44$ (3), $p < 0,0001$); les pères étant surreprésentés au niveau 1 et les mères l'étant au niveau 4.

Bien que nous ayons examiné que les interactions initiées par le parent, la comparaison des interactions initiées par l'enfant relève certaines différences selon le genre du parent. Nous notons une différence lors de la lecture du livre avec texte au moment 3 ($L^2 = 9.41$ (3), $p < 0,05$); les dyades pères-enfants étant surreprésentées au niveau 2 et les dyades mères-enfants l'étant au niveau 3. Lorsque l'on considère l'ensemble des moments pour chacun des livres, nous notons aussi une différence pour la lecture du livre avec texte ($L^2 = 13.14$ (3), $p < 0,01$); les dyades pères-enfants étant surreprésentées au niveau 2 et les dyades mères-enfants l'étant au niveau 3. En somme, nous pouvons conclure que les pères initient des interactions qui sont d'un niveau plus simple et plus explicite que les mères et que les enfants initient des interactions d'un niveau plus élevé en présence des mères.

2.3 La concordance des interactions initiées et les réponses reçues

Les pratiques en situation de lecture ont été codées de manière à identifier les interactions initiées par le parent ou par l'enfant et de noter la réponse de l'autre face à cette initiative. Nous avons donc voulu examiner le degré de concordance entre le niveau de l'initiative, chez le parent et chez l'enfant, et le niveau de la réponse reçue. L'ensemble des tests Gamma réalisés dénote une structure d'association très forte, les coefficients variant entre 1,000 et 0,623. Les prochains paragraphes font état des résultats de manière plus détaillée.

Lorsque l'on examine la concordance des interactions initiées par le parent sans distinction du type de livre de même que du moment de la lecture, nous pouvons affirmer que l'association est presque parfaite, tant chez les pères ($\gamma = 0,959$; $\varepsilon = 0,011$; $p < 0,001$) que chez les mères ($\gamma = 0,959$; $\varepsilon = 0,010$; $p < 0,001$). Cela indique que l'enfant s'adapte facilement aux pratiques initiées par le parent. Lorsque l'on examine la concordance des interactions initiées par l'enfant sans distinction du type de livre de même que du moment de la lecture, nous constatons que la structure d'association est légèrement moins forte pour les dyades mères-enfants ($\gamma = 0,829$; $\varepsilon = 0,035$; $p < 0,001$) que pour les dyades pères-enfants ($\gamma = 0,938$; $\varepsilon = 0,019$; $p < 0,001$). Cela pourrait indiquer une moins bonne adaptation chez les mères à l'égard des interactions initiées par l'enfant. L'analyse du degré de concordance selon le type de livre et selon le moment de la lecture permettra de mieux expliquer cette petite différence entre les parents.

Si l'on considère les interactions initiées par le parent, les coefficients obtenus sont supérieurs à 0,900 peu importe le type de livre ou le moment de la lecture à l'exception d'un cas. Lors du moment 1 de la lecture du livre avec texte, la structure d'association est légèrement plus faible tant chez les dyades pères-enfants ($\gamma = 0,892$; $\varepsilon = 0,077$; $p < 0,001$) que chez les dyades mères-enfants ($\gamma = 0,880$; $\varepsilon = 0,073$; $p < 0,001$). L'examen du tableau

de contingence de cette analyse indique, pour les dyades pères-enfants, une réponse de l'enfant d'un niveau supérieur à celui de l'initiative et la situation inverse pour les dyades mères-enfants, soit que la réponse des enfants est de niveau inférieur à l'initiative des mères.

Si l'on considère les interactions initiées par l'enfant chez les dyades pères-enfants, le seul coefficient sous la barre du 0,900 est au moment 1 de la lecture du livre avec image ($\gamma = 0,778$; $\varepsilon = 0,136$; $p < 0,01$) et s'explique par des réponses d'un niveau plus élevé chez les pères (3 réponses sur 14 interactions) et qui pourrait être perçu comme un ajustement de la part du père en début de lecture. Toutefois, le portrait est différent chez les dyades mères-enfants où plusieurs coefficients indiquent une structure d'association plus faible lors des interactions initiées par l'enfant. Ainsi, on retrouve des coefficients plus faibles, mais toujours une structure d'association forte, au moment 1 ($\gamma = 0,839$ $\varepsilon = 0,132$; $p < 0,01$) et une association de force moyenne au moment 3 ($\gamma = 0,623$; $\varepsilon = 0,166$; $p < 0,01$) de la lecture du livre avec image. Lorsque l'on considère la lecture du livre avec texte, les coefficients varient entre 0,842 et 0,731, révélant tout même une forte structure d'association : moment 1 ($\gamma = 0,812$; $\varepsilon = 0,133$; $p < 0,001$), moment 2 ($\gamma = 0,731$; $\varepsilon = 0,106$; $p < 0,001$), moment 3 ($\gamma = 0,788$; $\varepsilon = 0,142$; $p < 0,001$) et moment 4 ($\gamma = 0,842$; $\varepsilon = 0,119$; $p < 0,001$). Dans tous les cas présentés dans ce paragraphe, les écarts sur le plan du degré de concordance s'expliquent par des réponses d'un niveau plus élevé chez les mères que le niveau des interactions initiées par les enfants.

Pour conclure cette partie des analyses, nous observons que les pères présentent un niveau d'interactions plus simple et plus explicite que les mères, mais que le degré de concordance entre les initiatives, provenant tant du père que de l'enfant, est plus élevé que pour les mères. En effet, si les pères semblent s'ajuster aux initiatives de l'enfant en début de lecture, on ne remarque pas cette adaptation chez les dyades mères-enfants ; les mères ayant plus souvent des réponses d'un niveau plus complexe que les initiatives des enfants. Néanmoins, les enfants semblent, pour leur part, s'adapter aux attentes de leur mère en

initiant des interactions d'un niveau supérieur à ce qui est observé chez les dyades pères-enfants. Ces résultats nous laissent entrevoir que les pratiques en situation de lecture ne sont pas que de l'ordre didactique, mais que la composante relationnelle est également importante pour comprendre, entre autres, comment le parent et l'enfant s'adaptent l'un à l'autre. La prochaine section de résultats porte justement sur les comportements de sensibilité parentale qui sont étroitement liés à la relation parent-enfant.

3 LES COMPORTEMENTS PATERNELS ET MATERNELS LIÉS À LA SENSIBILITÉ PARENTALE

Pour atteindre le quatrième objectif de cette étude qui est de comprendre comment les pratiques parentales en situation de lecture s'associent à la sensibilité maternelle et paternelle, nous faisons appel à une méthode d'analyse peu commune, soit l'analyse factorielle des opérateurs. Nous souhaitons ici comparer les pères et les mères en lien avec l'observation de comportements liés à la sensibilité paternelle et maternelle selon différents tableaux qui eux réfèrent au livre lu (avec seulement des images ou traditionnel avec texte) et au moment de la lecture qui suivent la trame narrative d'une histoire. Nous pouvons alors examiner comment les comportements parentaux convergent ou divergent selon les tableaux de l'étude.

3.1 L'identification des facteurs explicatifs

3.1.1 *Analyse de l'interstructure*

À l'aide de la méthode Statis duale, l'analyse de l'interstructure permet d'identifier les tableaux qui se distinguent et ceux qui se ressemblent en se basant sur un résumé de ceux-ci. Les pages suivantes présentent les paramètres nécessaires pour exécuter les analyses et, dans un souci de reproduction de l'étude, nous avons conservé le format original en langage Fortran.

Voici les paramètres utilisés :

* METHODE DUALE DE LA METHODE STATIS *

* RESULTATS DE L'INTERSTRUCTURE *

PARAMETRES FOURNIS POUR : JEU DE DONNEES TEST : doctorat stephanie

NTABL=8,NIMAX=48,NBVAR=42,REDUC=1,GRAPH=1,NBTYP=1,IMPRE=1,DONNE=1,C
ENTR=1

8 TABLEAUX DONT 0 SUPPLEMENTAIRES

AYANT AU MAXIMUM 48 LIGNES

DANS CHAQUE TABLEAU, LES INDIVIDUS ACTIFS ONT TOUS LE MEME POIDS

42 VARIABLES DONT 0 SUPPLEMENTAIRES

LES TABLEAUX ONT LA MEME STRUCTURE

ON TRAVAILLE AVEC LES VARIABLES CENTREES REDUITES (REDUC=1)

CENTRAGE DE L'INTERSTRUCTURE DEMANDE (CENTR=1)

VOUS AVEZ RESERVE 1000 ENTIERS , IL N'EN FAUT QUE 147

40000 REELS 5657

500 CARACTERES DE LONGUEUR 4 53

500 CARACTERES DE LONGUEUR 10 48

FORMAT DE LECTURE :

(A4,1X, 42(F5.3, 1X))

NINDI=48

8 TABLEAUX SEMBLABLES AYANT 48 INDIVIDUS DONT 0 SUPPLEMENTAIRES

```

*****
* INTERSTRUCTURE *
*****

MATRICE COVV(K,L) = TR(VK*VL)
*****

```

Tableau 15: Interstructure, matrice de covariance

	E1LI	E1LT	E2LI	E2LT	E3LI	E3LT	E4LI	E4LT
E1LI	112,430							
E1LT	60,338	114,813						
E2LI	67,621	62,873	117,261					
E2LT	59,940	67,484	62,537	117,432				
E3LI	61,732	59,910	73,408	64,444	109,177			
E3LT	56,898	64,828	54,984	87,105	55,002	108,277		
E4LI	61,687	62,560	73,663	58,955	71,455	57,633	110,133	
E4LT	59,834	62,489	65,870	73,635	68,900	69,002	68,492	111,221

Tableau 16: Interstructure, valeurs propres

	Valeur propre	Pourcentage d'inertie	Pourcentage cumulé
Axe no 1	566,36850	62,88	62,88
Axe no 2	84,365190	9,37	72,24
Axe no 3	56,610460	6,28	78,53
Axe no 4	51,843060	5,76	84,28
Axe no 5	42,067370	4,67	88,95
Axe no 6	38,736800	4,30	93,26
Axe no 7	36,588260	4,06	97,32
Axe no 8	24,163950	2,68	100,00

Le tableau 16 présente la contribution de chaque axe identifié à la variance entre les tableaux (livre et moment) de l'étude. Lors d'analyses factorielles, il est de coutume de sélectionner les axes dont le pourcentage d'inertie est équivalent à ce qu'il serait si l'inertie était distribuée également. Dans le cas présent, seul l'axe 1 remplit cette condition, car avec la présence de huit (8) facteurs ($100/8 = 12,5$), le pourcentage d'inertie devrait être d'au moins 12,5%. Toutefois, un minimum de trois axes est exigé afin de présenter les effets de projection.

Tableau 17: Interstructure, vecteurs propres

	E1LI	E1LT	E2LI	E2LT	E3LI	E3LT	E4LI	E4LT
Axe no 1	-0,3357	-0,3460	-0,3615	-0,3706	-0,3523	-0,3458	-0,3524	-0,3627
Axe no 2	0,2188	-0,1197	0,4295	-0,5088	0,2977	-0,5364	0,3303	-0,0952
Axe no 3	0,6154	0,5521	-0,0368	-0,1187	-0,3194	-0,0304	-0,2162	-0,3891
Axe no 4	-0,6214	0,7215	-0,0258	-0,1660	0,0247	-0,1222	0,2193	-0,0384
Axe no 5	-0,2638	-0,0532	0,6870	0,3023	0,0310	0,0855	-0,3083	-0,5108
Axe no 6	0,0431	0,1684	-0,2047	0,0741	0,6917	-0,2601	-0,6063	0,0931
Axe no 7	-0,0372	0,0946	0,4015	-0,1441	-0,4072	-0,1778	-0,4164	0,6609
Axe no 8	0,0420	0,0201	-0,0881	0,6666	-0,1984	-0,6858	0,1894	0,0111

LE COMPROMIS V EST UNE COMBINAISON LINEAIRE DES VK

$$0,1188 * V 1 + 0,1224 * V 2 + 0,1279 * V 3 + 0,1311 * V 4 + 0,1246 * V 5 + 0,1223 * V 6 \\ + 0,1247 * \\ V 7 + 0,1283 * V 8$$

Tableau 18: Interstructure, coordonnées des tableaux

	E1LI	E1LT	E2LI	E2LT	E3LI	E3LT	E4LI	E4LT	V	*
Axe no 1	7,990	8,234	8,603	8,820	8,384	8,229	8,387	8,632	8,417	0,000
Axe no 2	2,009	-1,099	3,944	-4,673	2,734	-4,926	3,033	-0,874	0,000	0,000
Axe no 3	4,629	4,154	-0,276	-0,893	-2,403	-0,228	-1,626	-2,927	0,000	0,000
Axe no 4	-4,474	5,195	-0,185	-1,194	0,177	-0,879	1,578	-0,276	0,000	0,000
Axe no 5	-1,711	-0,345	4,455	1,961	0,201	0,554	-1,999	-3,312	0,000	0,000
Axe no 6	0,268	1,047	-1,274	0,461	4,305	-1,619	-3,773	0,579	0,000	0,000
Axe no 7	-0,225	0,572	2,428	-0,871	-2,463	-1,075	-2,519	3,997	0,000	0,000
Axe no 8	0,206	0,098	-0,433	3,276	-0,975	-3,371	0,931	0,054	0,000	0,000

Tableau 19: Interstructure, qualité de la représentation et norme des tableaux

	Plan factoriel 1-2			Plan factoriel 1-3		
	Exacte	Projetée	COS ² *1000	Exacte	Projetée	COS ² *1000
E1LI	10,60	8,24	603,78	10,60	9,23	758,52
E1LT	10,72	8,31	601,09	10,72	9,22	740,86
E2LI	10,83	9,47	763,99	10,83	8,61	631,95
E2LT	10,84	9,98	848,57	10,84	8,87	669,35
E3LI	10,45	8,82	712,39	10,45	8,72	696,81

E3LT	10,41	9,59	849,69	10,41	8,23	626,01
E4LI	10,49	8,92	722,27	10,49	8,54	662,74
E4LT	10,55	8,68	676,83	10,55	9,12	747,02

Tableau 20: Interstructure, matrice des coefficients RV
 $(\text{MATRICE RV(K,L)} = \text{TR(VK*VL)} / (\text{NORME(VK)*NORME(VL)})$

	E1LI	E1LT	E2LI	E2LT	E3LI	E3LT	E4LI	E4LT
E1LI	1,000							
E1LT	0,531	1,000						
E2LI	0,589	0,542	1,000					
E2LT	0,522	0,581	0,533	1,000				
E3LI	0,557	0,535	0,649	0,569	1,000			
E3LT	0,516	0,581	0,488	0,772	0,506	1,000		
E4LI	0,554	0,556	0,648	0,518	0,652	0,528	1,000	
E4LT	0,535	0,553	0,577	0,644	0,625	0,629	0,619	1,000

Le tableau 19 présente la justesse de la représentation des tableaux de l'étude pour les plans factoriels retenus. L'examen des cosinus élevés au carré et multipliés par mille permet d'identifier l'angle de la position du tableau par rapport au plan. Une valeur de 1000 pour le \cos^2 signifierait que l'angle de la projection de la coordonnée aurait un angle de 0 par rapport au plan, donc la représentation serait parfaite. Bien qu'il n'y ait pas de règles sur le seuil minimal pour la qualité de la représentation, il est généralement accepté qu'une valeur de $\cos^2 \cdot 1000$ d'au moins 300,00 est suffisante. Sachant cela, il est vrai de dire qu'ici, tous les tableaux sont bien représentés sur les deux plans choisis (1-2 et 1-3). Les tableaux E1LI, E1LT et E4LT sont moins bien représentés sur le plan factoriel 1-2, mais leur projection est plus juste sur le 1-3. L'analyse plus approfondie de la représentation visuelle des plans factoriels (figure 3 et 4) nous permettra de comprendre cette différence entre les tableaux.

L'interstructure, cherchant à faire ressortir les différences et les similitudes entre les tableaux d'une même étude, permet l'identification d'un compromis et ainsi, comparer les tableaux selon leur position par rapport à celui-ci. La position compromis est de nature géométrique et n'est pas une moyenne à proprement parler des tableaux de l'étude. Il est

toutefois juste d'affirmer que les tableaux qui se situent près du compromis représentent davantage l'ensemble des tableaux. Les figures 3 et 4 forment la représentation des tableaux de l'étude, soit le plan factoriel 1-2 (figure 3) et le plan factoriel 1-3 (figure 4).

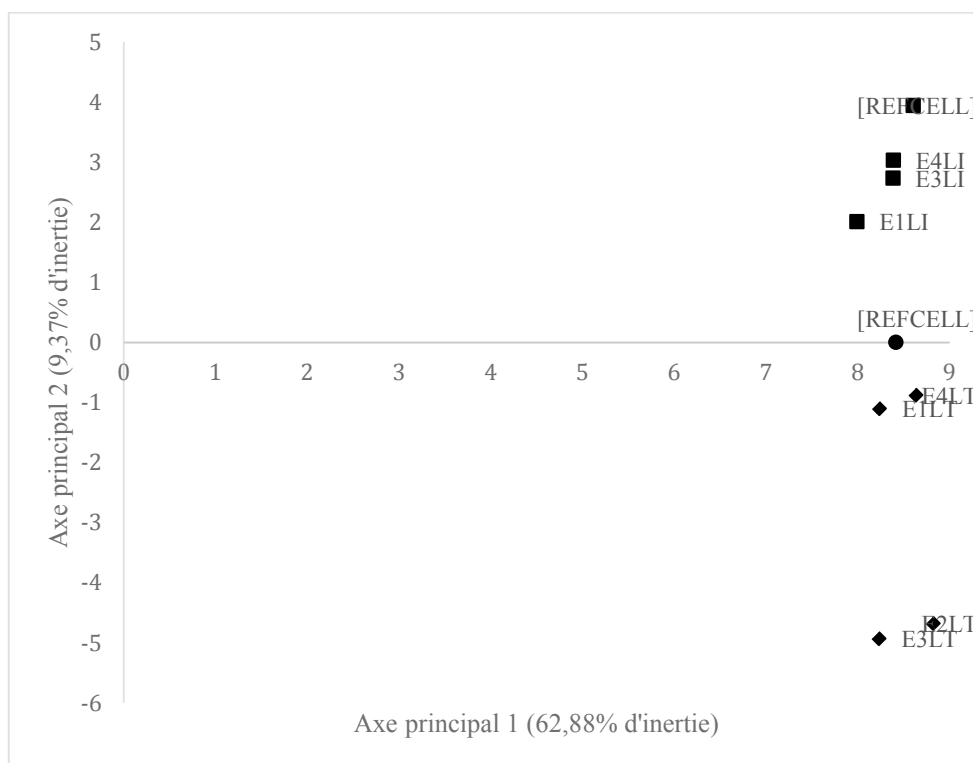


Figure 3: Représentation de l'interstructure dans le plan des axes principaux 1 et 2

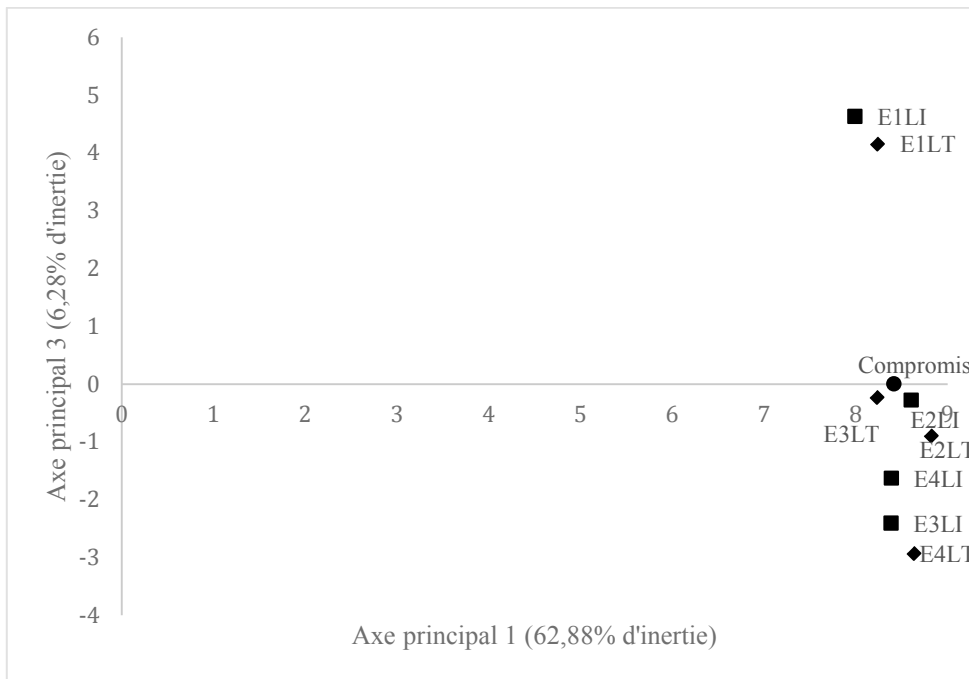


Figure 4: Représentation de l'interstructure dans le plan des axes principaux 1 et 3

Le plan factoriel 1-2 (figure 3) explique 72,25% de l'inertie totale et le plan factoriel 1-3 (figure 4) explique 69,16% de l'inertie totale. Les tableaux étant les plus similaires forment deux groupements : la deuxième moitié de la lecture du livre avec des images (E3LI et E4LI) ainsi que le milieu de la lecture du livre avec texte (E2LT et E3LT). Les autres tableaux se distinguent tous sur au moins un axe. Alors que le plan factoriel 1-2 nous amène à observer trois regroupements possibles, soit la lecture du livre ne contenant que des images (E1LI, E2LI, E3LI et E4LI), le début et la fin de la lecture du livre traditionnel (E1LT et E4LT) et le milieu de la lecture du livre traditionnel (E2LT et E3LT), le plan factoriel 1-3 indique les tableaux E1LI et E1LT se distinguent sur l'axe 3. Ainsi, on croit qu'ils sont près des autres tableaux, mais dans une représentation en trois dimensions contenant les trois axes, ils se trouveraient devant les autres tableaux. Il en va de même pour le tableau E4LT qui se trouve derrière les autres tableaux lors que l'on juxtapose les deux plans factoriels. En somme, le plan factoriel 1-2 met en lumière la distinction des tableaux selon le type de livre.

L'étude plus minutieuse du plan factoriel 1-3 (figure 4) nous permet d'identifier, outre les tableaux déjà mentionnés comme étant différents sur ce plan, que le tableau E2LI se distingue des tableaux E3LI et E4LI, mais est très près du tableau E3LT. L'analyse de l'interstructure et l'explication des plans factoriels nous amènent à conclure que les tableaux se distinguent d'abord par le type de livre lu, mais également sur le plan des moments de la lecture. En ce qui a trait à la proximité avec la position compromis, soit le centre géométrique de la position des tableaux de l'étude, nous ne pouvons conclure que des tableaux s'en rapprochent. En effet, si sur un plan factoriel ils semblent près, ils en sont éloignés sur l'autre. Il peut être aidant de visualiser la position des tableaux comme étant la base d'un cône avec la position compromis au centre. Ici aussi, l'analyse de l'intrastructure nous permettra de mettre en évidence les variables responsables des écarts entre les tableaux de même qu'avec le compromis.

Finalement, avec la méthode Statis duale, il est d'usage de présenter l'interstructure sous forme centrée. Toutefois, dans l'étude actuelle, plusieurs tableaux sont mal représentés et induisent des effets de projection (tableau 20). Cette situation rend délicate l'interprétation des différences et des similitudes observées. Pour cette raison, nous ne retenons que la représentation non centrée.

Tableau 21: Interstructure centrée, qualité de la représentation et norme des tableaux

	Plan factoriel 1-2			Plan factoriel 1-3		
	Exacte	Projetée	$\text{COS}^2 \cdot 1000$	Exacte	Projetée	$\text{COS}^2 \cdot 1000$
E1LI	6,93	5,04	528,97	6,93	4,87	494,60
E1LT	6,84	4,22	381,77	6,84	5,34	610,89
E2LI	6,59	3,94	357,02	6,59	3,92	354,22
E2LT	6,35	4,80	572,05	6,35	4,85	583,58
E3LI	6,24	3,65	343,19	6,24	2,72	189,87
E3LT	6,37	4,95	602,95	6,37	5,02	620,56
E4LI	6,30	3,45	298,97	6,30	3,40	290,75
E4LT	6,09	3,11	261,09	6,09	0,95	24,09

3.1.2 *Analyse de l'intrastructure*

Alors que l'analyse de l'interstructure permet la mise en évidence des différences des tableaux de l'étude autour d'une position compromis, l'analyse de l'intrastructure amène l'identification des variables qui entraînent les différences entre les tableaux. Nous avons ainsi accès à une position compromis pour la variable de même que sa position dans chacun des tableaux. Ces coordonnées nous permettront d'analyser les trajectoires des variables, ce que nous ferons à la suite de l'analyse de l'intrastructure.

Voici les paramètres utilisés pour l'intrastructure en langage Fortran :

```
*****
* METHODE DUALE DE LA METHODE STATIS *
* RESULTATS DE L'INTRASTRUCTURE      *
*****
```

NAXES=5,NUVAR=1,NPAGV=1,AXVER=2

LE COMPROMIS V EST UNE COMBINAISON LINEAIRE DES VK

```
*****
```

$0,1188 * V_1 + 0,1224 * V_2 + 0,1279 * V_3 + 0,1311 * V_4 + 0,1246 * V_5 + 0,1223 * V_6$
 $+ 0,1247 * V_7 + 0,1283 * V_8$

Pour l'examen de l'intrastructure, nous devons consulter le tableau 21 présentant le pourcentage d'inertie pour chaque axe. Nous retenons ainsi les quatre premiers axes représentant respectivement 9,87%, 7,59%, 5,43% et 5,13%. Ces axes expliquent 28% de l'inertie totale. En se basant sur la même règle que lors de l'identification des axes dans l'analyse de l'interstructure, la coupure devrait être à partir de 2,08% d'inertie, ce qui englobe alors 20 axes ($100/42 = 2,08$). Le choix des axes a été confirmé par le test du coude de Cattell (figure 5) même si ce dernier n'est pas d'usage courant dans la méthode Statist ou Statist duale.

Tableau 22: Valeurs propres du compromis

	Valeur propre	Pourcentage d'inertie	Pourcentage cumulé
Axe numéro 1	4,14436	9,87	9,87
Axe numéro 2	3,18774	7,59	17,46
Axe numéro 3	2,27707	5,42	22,88
Axe numéro 4	2,15281	5,13	28,00
Axe numéro 5	1,86159	4,43	32,44
Axe numéro 6	1,82417	4,34	36,78
Axe numéro 7	1,71528	4,08	40,86
Axe numéro 8	1,55835	3,71	44,57
Axe numéro 9	1,45914	3,47	48,05
Axe numéro 10	1,43283	3,41	51,46

Axe numéro 11	1,37189	3,27	54,73
Axe numéro 12	1,26103	3,00	57,73
Axe numéro 13	1,21184	2,89	60,61
Axe numéro 14	1,10783	2,64	63,25
Axe numéro 15	1,08075	2,57	65,83
Axe numéro 16	1,03714	2,47	68,29
Axe numéro 17	0,972032	2,31	70,61
Axe numéro 18	0,968140	2,31	72,91
Axe numéro 19	0,923254	2,20	75,11
Axe numéro 20	0,883050	2,10	77,22
Axe numéro 21	0,814982	1,94	79,16
Axe numéro 22	0,775716	1,85	81,00
Axe numéro 23	0,734289	1,75	82,75
Axe numéro 24	0,685722	1,63	84,38
Axe numéro 25	0,677531	1,61	86,00
Axe numéro 26	0,618832	1,47	87,47
Axe numéro 27	0,589328	1,40	88,87
Axe numéro 28	0,557058	1,33	90,20
Axe numéro 29	0,548459	1,31	91,51
Axe numéro 30	0,512700	1,22	92,73
Axe numéro 31	0,466247	1,11	93,84
Axe numéro 32	0,448190	1,07	94,90
Axe numéro 33	0,413872	0,99	95,89
Axe numéro 34	0,362527	0,86	96,75
Axe numéro 35	0,337894	0,80	97,56
Axe numéro 36	0,312802	0,74	98,30
Axe numéro 37	0,289851	0,69	98,99
Axe numéro 38	0,240274	0,57	99,56
Axe numéro 39	0,116368	0,28	99,84
Axe numéro 40	0,042158	0,10	99,94
Axe numéro 41	0,020476	0,05	99,99
Axe numéro 42	0,004420	0,01	100,00

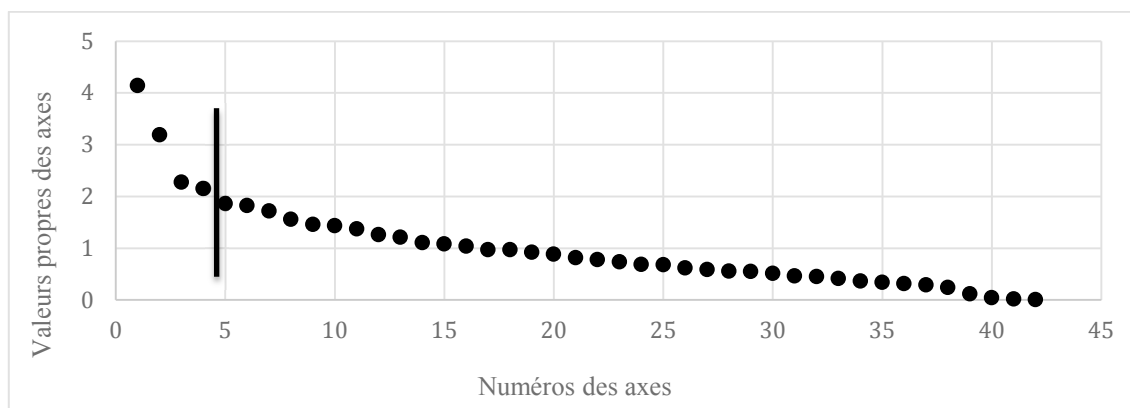


Figure 5: Test du coude de Cattell

Ces axes s'expliquent à l'aide des variables responsables des écarts entre les tableaux (type de livre et moment de la lecture) de l'étude; nous pourrions alors identifier les comportements observés qui structurent les interactions entre le parent et son enfant. Ce sont les variables les plus excentrées qui contribuent le plus à l'explication de l'axe. Pour sélectionner ces variables, nous avons choisi un point de coupure qui est généralement utilisé dans les analyses factorielles, soit -0,35 et 0,35; valeur représentant 10% de la contribution sur un axe. Le tableau 23 présente les positions compromises des variables; position compromise qui est un résumé des variables pour les huit tableaux de l'étude. On y retrouve en gras les coordonnées comprises dans les bornes choisies pour chacun des quatre axes; en gras et italique pour les coordonnées qui sont à l'extérieur des bornes, mais qui sont utilisées pour mieux comprendre l'axe, soient les deux variables suivant le point de coupure. Par ailleurs, afin de mieux visualiser la position des variables sur les axes, nous ajoutons à la suite de ce tableau les plans factoriels les plus pertinents pour la compréhension des axes.

Tableau 23: Compromis, coordonnées des variables sur les quatre premiers axes

Variable	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4
desa	0,636	0,198	0,131	0,381
dest	-0,193	-0,515	0,509	-0,188
ipao	0,175	-0,577	0,304	0,200
ipan	0,205	0,272	0,365	-0,039

pali	-0,274	0,231	-0,540	0,217
enat	-0,737	-0,274	-0,045	-0,041
qapp	-0,612	0,174	0,029	0,274
qanp	0,644	-0,181	-0,036	-0,286
qape	-0,640	0,384	0,312	0,102
qane	0,625	-0,397	-0,308	-0,096
psbr	0,183	0,013	0,242	-0,197
psse	-0,005	0,227	0,275	0,300
psac	-0,024	-0,395	0,019	0,240
psge	-0,252	0,000	-0,569	-0,244
psre	0,304	0,000	0,243	0,294
psto	-0,024	0,065	-0,133	-0,434
psca	-0,046	0,011	-0,204	0,026
psch	-0,078	-0,073	-0,220	-0,128
psee	-0,032	-0,480	0,136	0,093
psrr	-0,234	-0,265	-0,033	-0,142
isip	0,174	-0,082	-0,045	-0,036
iint	-0,089	-0,128	0,107	-0,122
iaap	-0,064	-0,136	0,029	-0,072
ilal	0,389	-0,141	-0,073	-0,368
icph	0,171	-0,035	-0,115	-0,390
qiel	-0,047	-0,149	-0,051	-0,032
qiri	0,509	0,208	0,170	0,190
qimr	0,243	-0,164	-0,286	0,511
qied	0,213	0,137	0,082	0,059
qioe	0,105	-0,500	-0,127	0,264
qirq	-0,128	-0,381	0,226	-0,133
qire	-0,076	-0,188	0,325	-0,285
qirp	-0,077	-0,041	0,123	-0,188
qitp	-0,092	-0,475	-0,318	0,359
qira	-0,060	-0,062	-0,016	-0,030
qiad	-0,115	-0,114	-0,373	0,044
qird	-0,092	-0,010	-0,033	0,035
qisp	0,087	-0,520	0,012	0,310
seep	-0,551	-0,120	0,100	-0,035
seeh	-0,305	-0,378	0,118	-0,069
sedd	-0,120	-0,431	-0,016	-0,107
ssec	0,293	-0,012	-0,190	-0,279

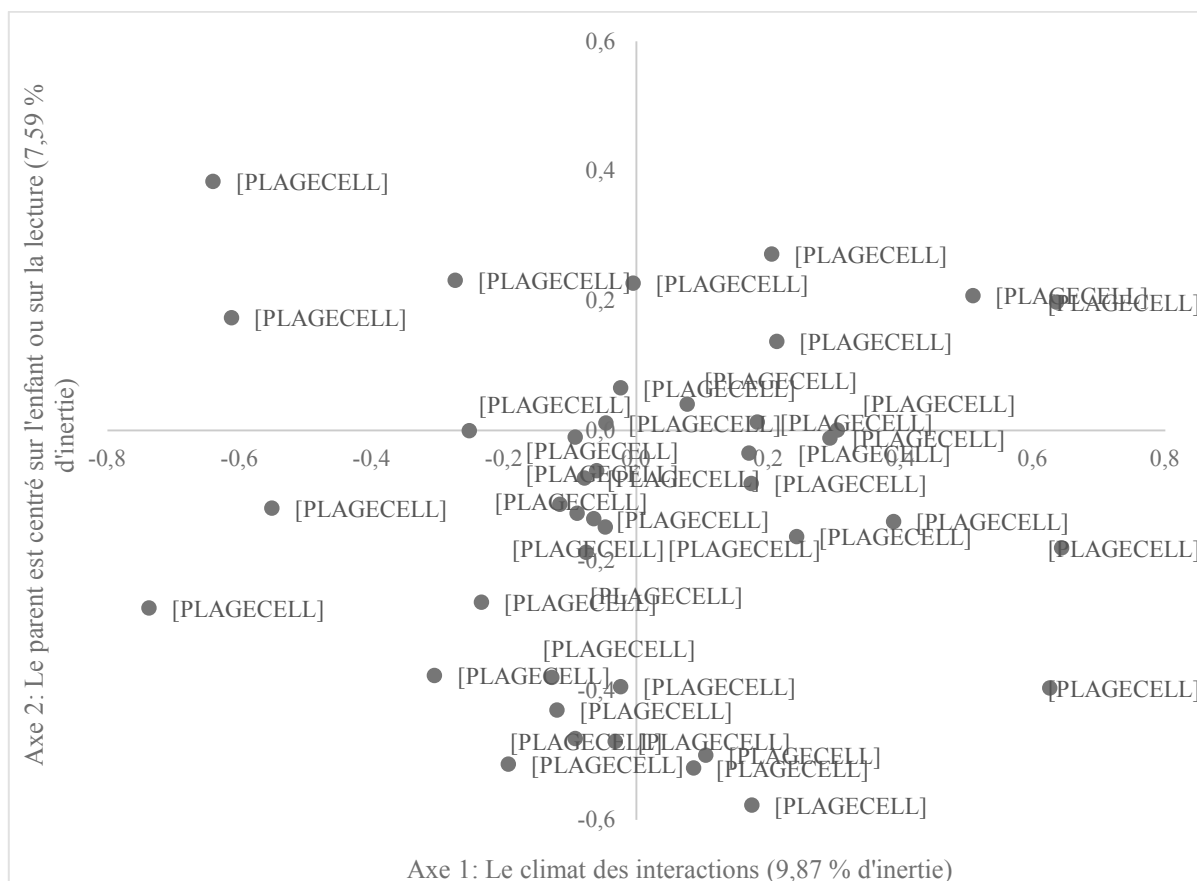


Figure 6: Représentation de la position compromise des variables sur les axes 1 et 2

Les axes 1 et 2 sont représentés à la figure 6 qui soutient l'interprétation des axes du compromis. Le lecteur est invité à observer les coupures des axes qui varient selon les plans afin d'augmenter la lisibilité, tout particulièrement pour les axes 2, 3 et 4 dont l'inertie est moindre.

Pour l'axe 1, plusieurs variables pourraient faire partie de l'explication. Ainsi, son interprétation est issue des variables identifiées dans le tableau 22 et représentées par le graphique de nuage de points, mais aussi elle est aussi fondée sur le cadre conceptuel développé antérieurement. Donc, les variables en jeu pour l'axe 1 sont, au pôle négatif, l'enfant qui est attentif (ENAT), l'affect neutre ou positif de l'enfant (QAPE), l'affect neutre ou positif du parent (QAPP) et l'enfant explore physiquement le livre (SEEP). Au

pôle positif, les variables les plus excentrées sont l'affect négatif du parent (QANP), la présence d'un déclencheur visant le soutien à l'attention (DESA), l'affect négatif de l'enfant (QANE), le parent remarque l'inattention de l'enfant (QIRI) et le parent limite l'accès au livre (ILAL). En résumé, il serait pertinent de nommer l'axe Climat des interactions avec au pôle négatif un climat positif et au pôle positif un climat négatif. Outre la prédominance de la qualité des affects, l'attention ou l'inattention de l'enfant peut être interprétée comme une manifestation de l'engagement ou du désengagement de ce dernier dans l'activité, ce qui est relié au climat des interactions.

Ensuite, l'axe 2 est déterminé par les variables reliées au fait que le parent se centre sur l'enfant ou se centre plutôt sur la lecture du livre. Nous retrouvons au pôle négatif 10 variables dont la position compromis est inférieure à -3,5. Les cinq plus extrêmes sont l'intervention du parent (IPAO), le fait de sauter des pages du livre (QISP), la présence d'un déclencheur visant le soutien à la tâche (DEST), d'organiser la lecture en étape (QIOE) et le parent encourage les efforts (PSEE). En ce qui a trait aux dernières variables, elles indiquent ici des interventions réalisées par le parent et qui visent le soutien de l'enfant. Au pôle positif, il y a l'affect neutre ou positif de l'enfant (QAPE), le fait que le parent n'intervient pas en présence d'un déclencheur (IPAN), le parent qui lit (PALI) et une proximité physique intime, mais sans contact physique (PSSC). Ces variables explicatives ne sont pas manifestes d'un engagement actif auprès de l'enfant.

Parce que le seuil de 0,35 est faible, deux variables sont communes aux axes 1 et 2, créant des facteurs complexes; l'affect neutre ou positif de l'enfant (QAPE) et l'affect négatif de l'enfant (QANE) qui explique également le premier axe, chacun à un pôle différent. Ainsi, nous pourrions conclure que l'affect de l'enfant influe sur le climat des interactions, mais aussi sur le fait que le parent n'intervienne pas. Par exemple, l'enfant ne manifestant pas de contrariété ou de déplaisir, le parent pourrait ne pas identifier une demande de soutien chez l'enfant ou il pourrait décider ne pas intervenir puisque l'enfant est content dans cette situation. D'autre part, une autre hypothèse serait que l'enfant

démontre un mécontentement lorsque le parent exige de lui un effort pour réussir la tâche qui serait de lire le livre en entier et d'en comprendre le récit.

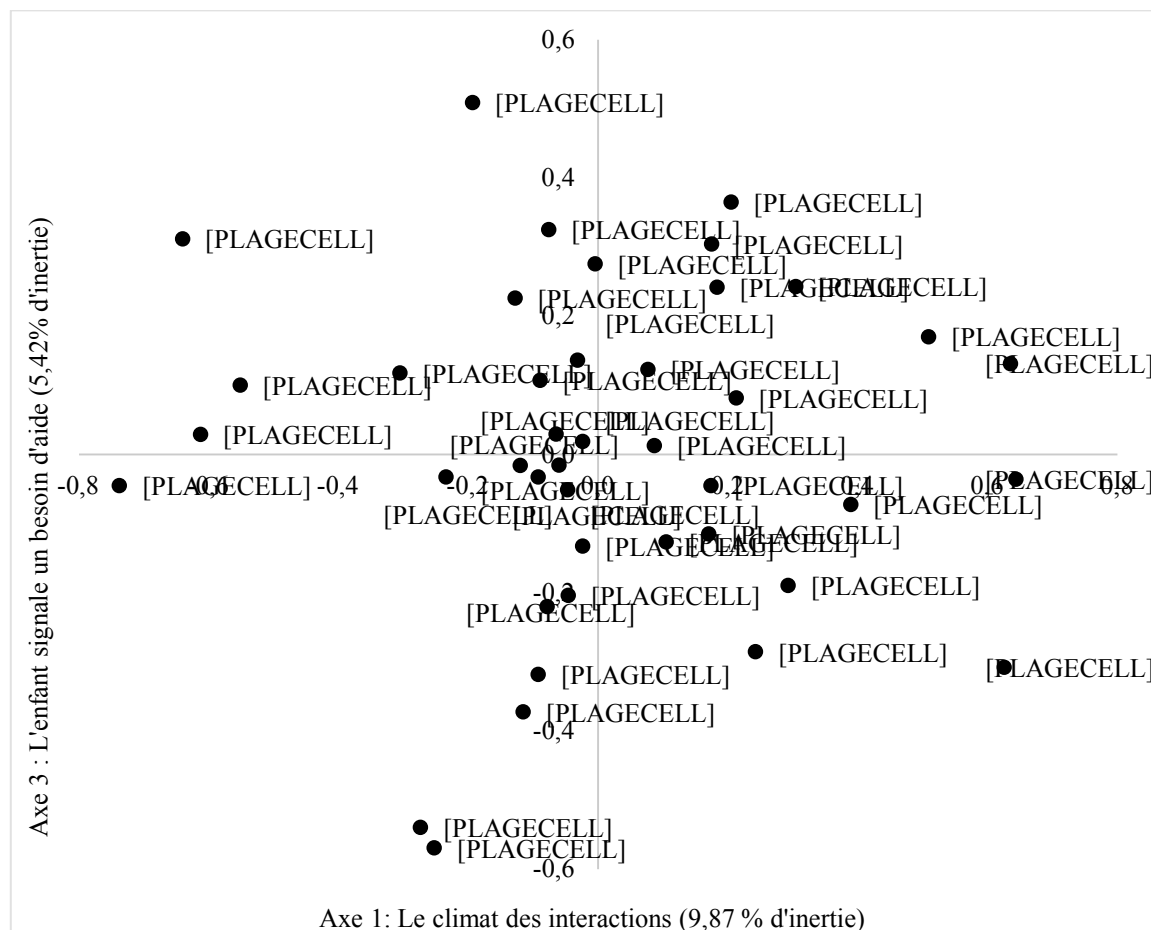


Figure 7: Représentation de la position compromise des variables sur les axes 1 et 3

Puis, l'axe 3, représenté à la figure 7, est expliqué par des variables liées à l'enfant, soit le fait de signaler un besoin d'aide sur le plan de la tâche ou non. Ici, les variables ont nécessité une part d'interprétation. À son pôle négatif, on retrouve une variable de proximité, soit l'enfant est assis sur les genoux de son parent (PSGE), la variable le parent lit (PALI) ainsi que le parent accélère le débit (QIAD). La variable PALI explique également le pôle positif de l'axe 2 qui a été interprété comme étant le fait que le parent se centre sur la lecture. Dans le contexte de l'axe 3, cette variable indique que rien ne vient

interrompre la lecture du parent. Au pôle négatif, la variable la plus excentrée est la présence d'un déclencheur visant un soutien à la tâche (DEST) et elle est également explicative du pôle négatif de l'axe 2 (le parent centré sur l'enfant). Ce facteur complexe est facile à comprendre, il est logique que le parent soutienne son enfant lorsque celui-ci a besoin d'aide. Ensuite, les deux variables suivantes sont moins excentrées que la première, mais elles représentent deux formes de réponse de la part du parent : le parent offre une rétroaction à l'enfant (QIRE) et l'absence d'intervention du parent (IPAN). Ainsi, à la lumière de l'explication du pôle positif, nous pouvons alors interpréter le pôle négatif de l'axe 3 comme étant l'absence d'un besoin de soutien à la tâche pour l'enfant.

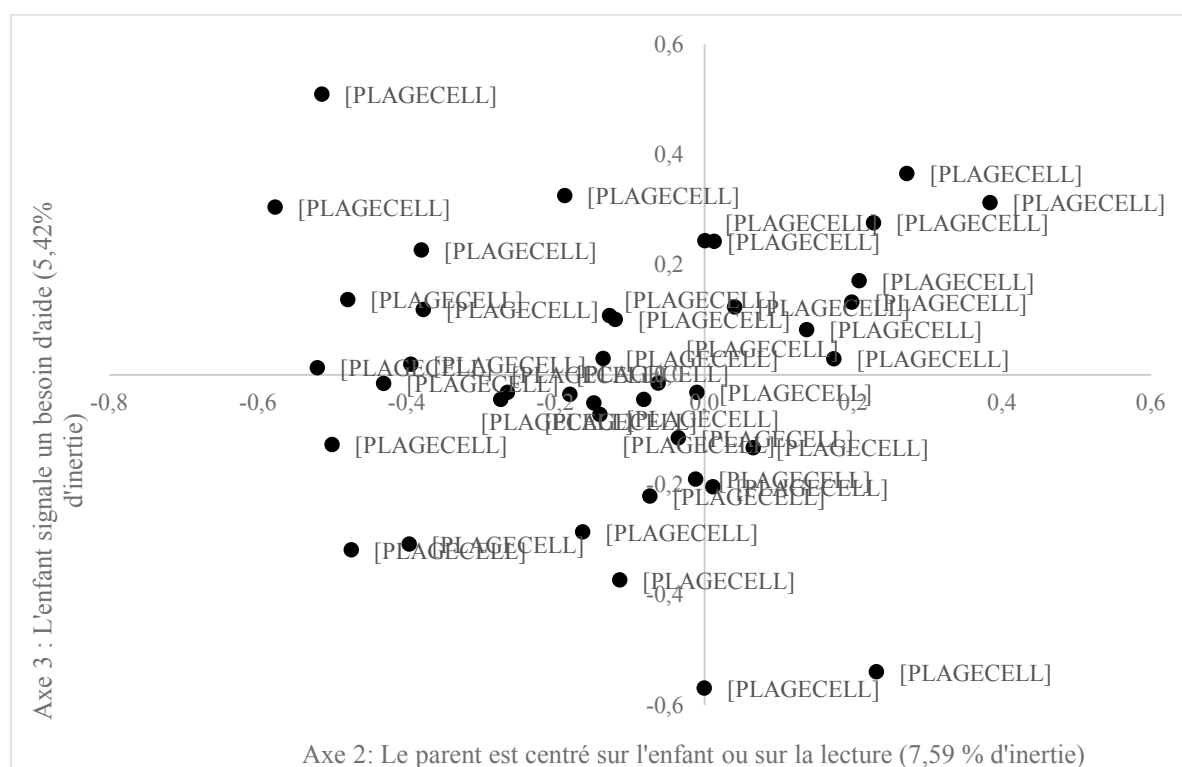


Figure 8: Représentation de la position compromise des variables sur les axes 2 et 3

Puisque trois variables sont communes à l'axe 2 et 3, il est intéressant de regarder de plus près ce plan factoriel (figure 8). Il est possible de constater que les facteurs contribuant aux deux axes sont centrés à l'intérieur des quadrants. Par ailleurs, la variable l'affect neutre ou positif de l'enfant (QAPE) et la variable où le parent n'intervient pas en

présence d'un déclencheur (IPAN) sont près l'une de l'autre alors que cette représentation n'est pas possible avec les plans factoriels 1-2 et 1-3 dû à la polarisation du climat des interactions.

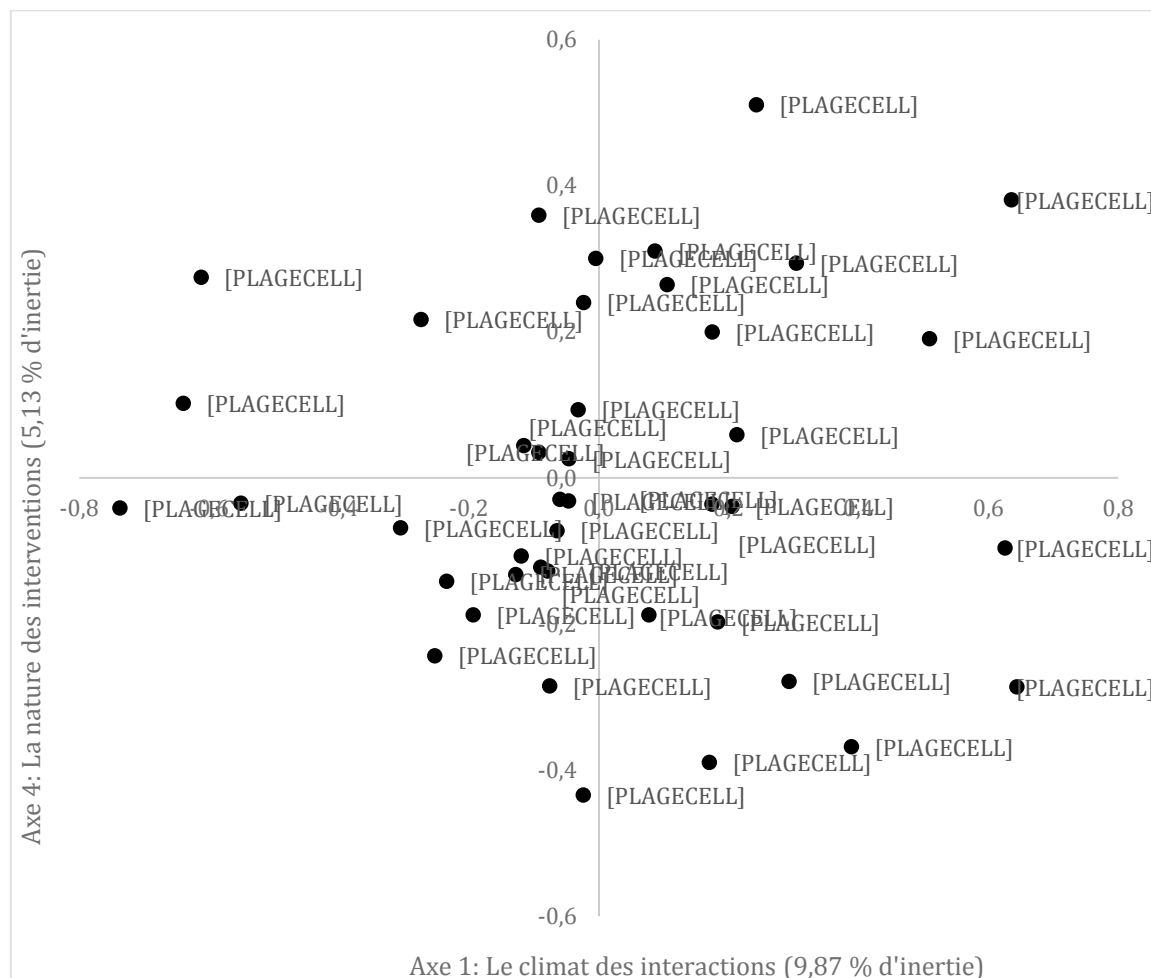


Figure 9: Représentation de la position compromise des variables sur les axes 1 et 4

Finalement, le quatrième axe, à la figure 9, est déterminé par des variables nécessitant une interprétation. Les variables le parent touche l'enfant (PSTO), le parent exerce une contrainte physique (ICPH) et, dans une moindre mesure, le parent limite l'accès au livre (ILAL) forment le pôle négatif et ce sont des moyens que le parent utilise pour contrôler la tâche, soit la lecture du livre. Au pôle positif, la variable le parent maintient ou ramène l'enfant à la tâche (QIMR) est très excentrée. Dans une position compromise plus centrale, nous retrouvons la variable qui indique la présence d'un

déclencheur visant le soutien à l'attention (DESA) et la variable le parent tourne une page du livre (QITP) qui peuvent être interprétées comme étant une réponse de la part du parent devant l'inattention de l'enfant, mais surtout un désir de soutenir l'enfant dans la tâche. Cela dit, il est bien de noter que la lecture seule du plan factoriel 1-4 ne suffit pas à une explication claire des pôles de l'axe. Il est donc nécessaire de préciser notre interprétation à l'aide du plan factoriel 2-4 présenté à la figure 10. L'examen de l'axe 4 sous cette représentation apporte une nuance importante. Nous pouvons remarquer que les variables expliquant le pôle négatif, soit les comportements d'intrusion et de contrôle, sont situées près de l'axe alors les variables expliquant le pôle positif sont réparties différemment. La variable le parent tourne la page (QITP) se situe dans le quadrant négatif-positif donc liée au parent centré sur l'enfant et la variable qui indique la présence d'un déclencheur visant le soutien à l'attention (DESA) se situe dans le quadrant positif-positif donc liée au parent centré sur la lecture. La variable qui était la plus excentrée et la plus explicative de l'axe 4 est positionnée dans le quadrant négatif-positif, mais près de l'axe 4. Cette variable est donc faiblement associée à l'orientation du parent et qualifie davantage des comportements de soutien avant même que l'enfant perde l'intérêt. En somme, il serait juste de nommer l'axe 4 La nature des interventions du parent où l'axe négatif représente des comportements de contrôle de la tâche et l'axe positif, des comportements de soutien à la tâche.

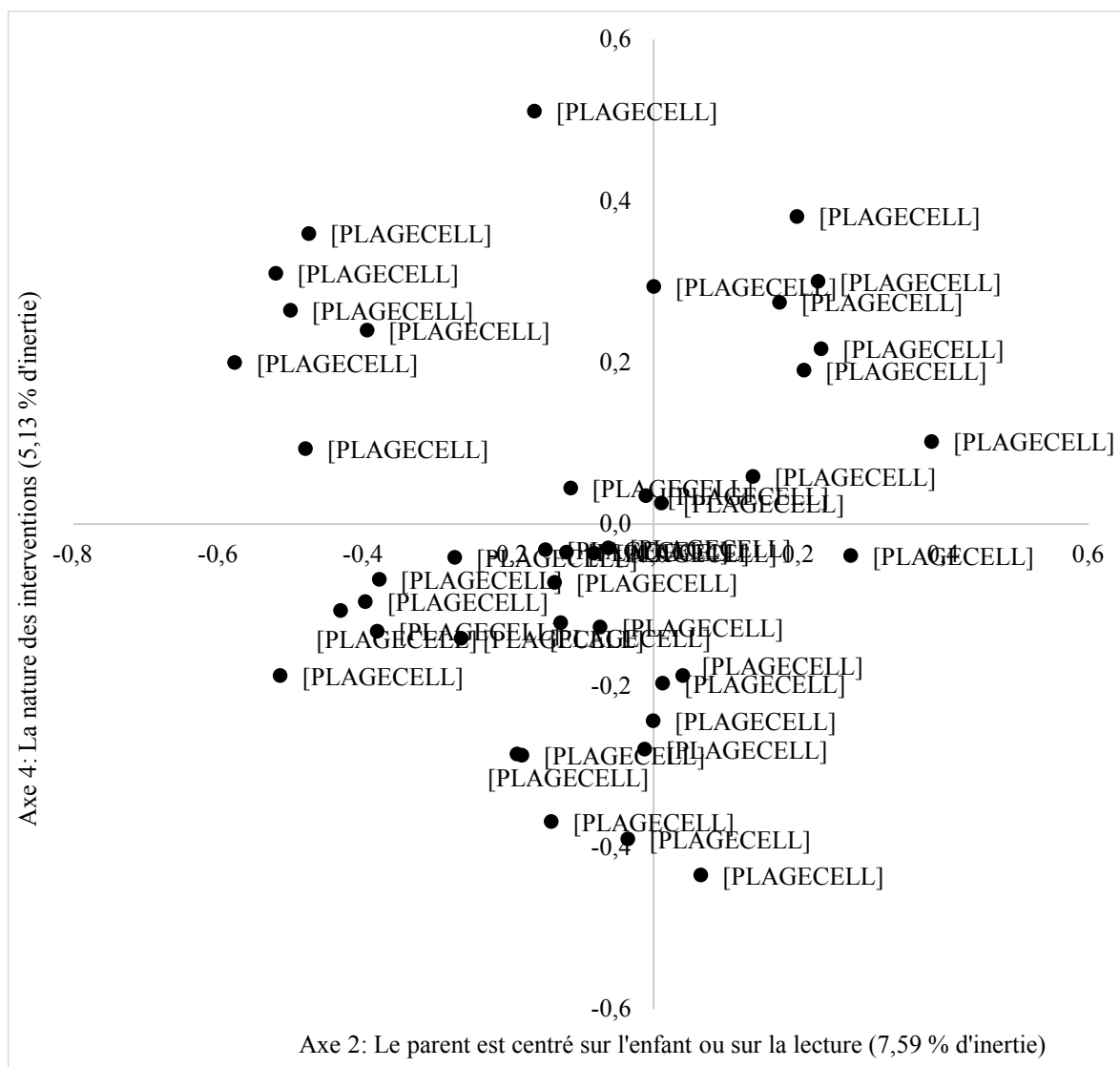


Figure 10: Représentation de la position compromise des variables sur les axes 2 et 4

3.1.3 Les variables qui n'expliquent pas les axes

Les positions de certaines variables demeurent centrales pour l'ensemble des axes et nous indiquent alors que les comportements qu'elles représentent ne structurent pas les interactions entre les parents et les enfants. Ce sont des variables qui peuvent être très fréquentes, mais elles le sont pour tous peu importe le type de livre ou le moment de la lecture. Elles peuvent aussi être peu fréquentes, mais ici aussi, c'est vrai pour tous les

tableaux. L'intrastructure vise l'explication des différences relevées entre les différents tableaux de l'étude, soit le type de livre et le moment de la lecture, et les variables explicatives permettent d'identifier ce qui est différent entre les tableaux. Dans les faits, 14 variables sur les 42 variables observées conservent des positions centrales. Ainsi, si l'on prend la variable Le parent regarde son enfant (PSRE), elle demeure centrée pour les quatre axes et nous indiquent que le parent regarde, ou regarde peu, son enfant également pour l'ensemble de la situation de lecture. Par contre, ces variables dont les positions compromises sont centrales pourraient devenir explicatives des axes lorsque l'on tient compte des trajectoires des variables. Cela signifie que si le résumé de cette variable peut être central, un des moments de la lecture selon le type de livre pourrait présenter une position excentrée sur un axe.

Pour valider l'explication à partir des positions compromises, la prochaine étape de l'analyse est l'interprétation des trajectoires des variables, ce qui nous permet l'étude détaillée des tableaux (le type de livre et le moment dans la lecture) afin d'identifier ceux qui contribuent à l'explication des facteurs et ceux qui expliquent les différences observées lors de l'étude de l'interstructure.

3.1.4 L'analyse des trajectoires des variables

Alors que l'interstructure indique les différences et les similitudes entre les tableaux de l'étude (le type de livre et les moments dans la lecture), l'intrastructure permet d'identifier les variables qui contribuent aux différences et similitudes observées. Qu'apporte alors l'analyse des trajectoires? Dans le contexte de la présente recherche, les trajectoires permettent de mieux comprendre comment se structurent les interactions parent-enfant selon le type de livre ou le moment dans la lecture.

Les trajectoires sont donc la position de chaque variable pour tous les huit tableaux incluant la position compromise. Le tableau 23 présente les 10 trajectoires les plus excentrées de chacun des pôles pour les quatre axes expliqués précédemment. Les

trajectoires complètes pour toutes les variables en fonction de chaque axe sont présentées à l'annexe G.

Tableau 24: Trajectoires, coordonnées des variables explicatives sur les quatre axes

Variable	Livre	Moment	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4
DESA	Image	2	0,749	0,129	0,207	0,281
	Texte	3	0,781	0,132	0,091	0,539
	Texte	2	0,789	0,015	0,186	0,499
	Image	4	0,428	0,455	0,173	0,401
DEST	Texte	1	0,037	-0,711	0,273	-0,099
	Texte	4	-0,193	-0,565	0,468	-0,289
	Image	4	-0,228	-0,522	0,520	-0,117
	Image	1	-0,258	-0,454	0,581	-0,142
	Image	2	-0,058	-0,320	0,886	-0,255
IPAO	Texte	2	0,279	-0,811	0,053	0,364
	Image	2	0,241	-0,316	0,697	-0,087
	Texte	4	0,109	-0,674	0,380	0,564
IPAN	Image	4	0,108	0,384	0,370	0,013
	Texte	2	0,506	0,273	0,573	-0,014
PALI	Texte	2	-0,440	0,466	-0,612	0,067
	Texte	1	-0,338	0,482	-0,291	0,258
	Texte	4	-0,236	0,483	-0,660	0,062
	Image	2	-0,141	0,108	-0,737	0,427
ENAT	Image	3	-0,935	-0,103	0,165	0,237
	Image	2	-0,820	-0,082	0,065	-0,091
	Texte	2	-0,770	-0,436	-0,341	0,048
	Image	4	-0,754	-0,233	0,166	-0,049
QAPP	Image	2	-0,824	0,225	0,257	0,203
	Texte	1	-0,553	0,598	0,040	0,038
	Image	3	-0,507	0,052	0,109	0,567
	Image	4	-0,701	0,311	0,258	0,477
QANP	Texte	4	0,711	-0,278	0,032	-0,545
	Image	2	0,824	-0,225	-0,257	-0,203
	Image	3	0,888	-0,156	-0,329	-0,754
QAPE	Image	3	-0,915	0,171	0,314	0,602
	Image	2	-0,707	0,248	0,252	0,335
	Texte	1	-0,547	0,580	0,387	0,035
	Texte	2	-0,603	0,588	0,322	-0,451
	Texte	3	-0,440	0,712	0,333	-0,566
QANE	Image	3	0,915	-0,171	-0,314	-0,602
	Texte	3	0,437	-0,707	-0,331	0,571
PSSC	Texte	3	0,227	0,244	0,557	0,114

PSGE	Texte	4	-0,275	0,200	-0,661	-0,333
	Texte	3	-0,321	0,146	-0,653	-0,259
	Image	2	-0,273	-0,078	-0,612	-0,271
	Image	1	-0,194	0,048	-0,572	-0,183
	Texte	2	-0,473	0,008	-0,569	-0,293
	Texte	1	-0,036	-0,012	-0,561	-0,132
PSTO	Image	4	0,118	0,107	-0,206	-0,612
	Image	3	0,158	0,032	-0,136	-0,563
PSEE	Texte	4	0,112	-0,765	0,165	0,346
ILAL	Image	3	0,888	-0,156	-0,329	-0,754
	Texte	4	0,702	-0,378	-0,053	-0,559
ICPH	Image	3	0,818	-0,153	-0,377	-0,838
QIRI	Image	2	0,804	0,087	0,131	0,169
	Image	4	0,504	0,404	-0,028	0,252
QIMR	Texte	4	0,108	-0,171	-0,137	0,572
	Texte	3	0,449	-0,400	-0,195	0,631
	Texte	2	0,302	-0,598	-0,323	0,712
QIOE	Texte	2	0,388	-0,815	-0,204	0,631
QIRQ	Image	1	-0,233	-0,450	0,466	-0,011
QIRE	Image	1	-0,078	-0,193	0,576	-0,171
	Image	2	-0,001	-0,253	0,634	-0,224
QITP	Texte	2	-0,024	-0,783	-0,474	0,384
QIAD	Texte	2	-0,245	-0,013	-0,556	0,093
QISP	Texte	1	0,327	-0,835	0,047	-0,004
	Texte	2	0,437	-0,834	-0,012	0,595
	Texte	4	-0,092	-0,747	0,194	0,499
	Texte	3	0,390	-0,678	-0,338	0,606
SEEP	Image	2	-0,864	-0,011	0,020	-0,103
	Image	3	-0,822	-0,004	0,191	0,447
SEDD	Image	4	-0,169	-0,683	-0,249	0,018
SSEC	Image	3	0,455	0,005	-0,429	-0,571

Lorsque l'on considère l'ensemble des trajectoires qui contribuent aux axes, nous pouvons affirmer qu'il y a peu de différences entre les livres. On retrouve autant de trajectoires issues du livre traditionnel avec texte que de trajectoires issues du livre n'ayant que des images. On peut par contre noter une prédominance du moment 2, correspondant à l'événement perturbateur dans les récits. Cette prévalence est facilement explicable par le fait qu'à cet instant, dans la lecture, le récit devient plus complexe et l'événement perturbateur doit être compris afin de maintenir le sens de l'histoire.

L'analyse des trajectoires est plus pertinente lorsque l'on regarde chacun des axes. Ainsi, pour l'axe 1 (le climat positif ou négatif des interactions), les trajectoires liées au livre avec image sont nettement plus excentrées que celles du livre avec texte et se situent davantage autour des moments 2 et 3, soit au cœur des récits. Par ailleurs, alors que ces variables ne contribuent pas à l'axe 1 lorsque l'on ne tient compte que de la position compromis, le fait que le parent limite l'accès au livre (ILAL) et contraigne physiquement l'enfant (ICPH) au 3^e moment (les péripéties) de la lecture du livre avec image contribuent au climat négatif des interactions. Ces croisements sont également présents sur le plan des variables qualifiant l'affect du parent et de l'enfant. On peut remarquer que l'affect négatif du parent au moment 4 du livre avec texte et au moment 3 du livre avec image contribue à l'explication du pôle négatif de l'axe 4, soit des interventions centrées sur le contrôle de la lecture. À l'inverse, l'affect neutre ou positif de l'enfant au moment 3 du livre avec image contribue à l'explication du pôle positif de l'axe 4, soit des interventions centrées sur le soutien à la lecture.

En ce qui a trait à l'axe 2 (le parent centré sur l'enfant ou sur la lecture), l'examen des trajectoires nous apprend que le livre avec texte y contribue presque exclusivement, ce qui est l'inverse de l'axe 1. En fait, on retrouve même une prépondérance du moment 2, ce qui indique un moment clé dans la structuration des interactions parent-enfant. Ensuite, l'axe 3 (l'enfant signale ou non un besoin d'aide) présente un partage relativement égal entre les types de livres. On en conclut donc que l'enfant ne signale pas davantage son besoin d'aide dans un livre ou dans l'autre et, conséquemment, qu'un récit n'est pas plus difficile à comprendre que l'autre au regard de l'enfant. Toutefois, le 2^e moment de la lecture est très présent, ce qui est en lien avec le rehaussement de la complexité du récit à cette étape du livre.

Finalement, l'analyse des trajectoires pour l'axe 4 (la nature des interventions du parent – contrôle ou soutien) permet d'en raffiner notre compréhension. Au pôle négatif, soit les interventions liées au contrôle, on retrouve principalement le livre avec image, tandis qu'au pôle positif, soit les interventions liées au soutien, c'est le livre avec texte qui

est surtout présent. On peut aussi remarquer que c'est le 3^e moment de la lecture qui est prédominant. Nous pouvons comprendre cet agencement par la manière utilisée par le parent pour maintenir son enfant centré sur la tâche. Si le moment 2 est l'accroissement de la complexité de la tâche, le moment 3 est synonyme de la durée de l'effort à fournir. En ce qui concerne la dichotomie entre les types de livres, on pourrait expliquer ce fait par la nature même du livre. Alors que le livre avec texte se base sur le langage verbal (les illustrations ne suffisent pas à comprendre le sens), le livre n'ayant que des images invite davantage l'enfant à explorer les illustrations et, de ce fait, manipuler le livre et, peut-être, bousculer le fil du récit.

En somme, la méthode Statis duale nous a amené à identifier les facteurs latents qui expliquent les différences et les similitudes que l'on retrouve entre les tableaux, soit le type de livre et les moments de la lecture. Le tableau 24 propose une récapitulation visuelle des axes tels qu'analysés précédemment.

Tableau 25: Sommaire de l'explication des axes

Axe	Pôle négatif	Pôle positif	Livre	Moment
1 Le climat des interactions	Climat positif	Climat négatif	Image	Image 2 Image 3
2 Le parent est centré sur l'enfant ou sur la lecture	Centré sur l'enfant	Centré sur la lecture	Texte	Texte 2
3 L'enfant signale un besoin d'aide	Aucun signal	Signal d'aide	Partagé	Image 2 et texte 2
4 La nature des interventions	Centrées sur le contrôle	Centrées sur le soutien	Image/contrôle Texte/ soutien	Image 3 et texte 3

3.2 L'analyse des dyades parents-enfants

Maintenant que la méthode Statis duale nous aura permis d'identifier et d'expliquer les facteurs qui contribuent aux quatre axes explicatifs des différences entre les tableaux, il est possible de passer à l'analyse des individus. C'est d'ailleurs cette partie qui nous permet

de répondre à l'objectif visant les relations parents-enfants. Nous amorcerons cette section de l'analyse par les positions compromis qui, à l'instar des variables, indiquent le résumé des huit trajectoires pour chacune des dyades participantes. Avant d'entreprendre cette étape, nous devons préciser que les positions des dyades sont projetées sur les axes définis par la méthode Statis duale. Ainsi, les résultats de l'interstructure et de l'intrastructure sont les mêmes. L'interprétation des écarts entre les individus débute donc à partir de leurs positions compromis, positions calculées et projetées sur les axes prédéterminés.

3.2.1 L'analyse des positions compromis des dyades

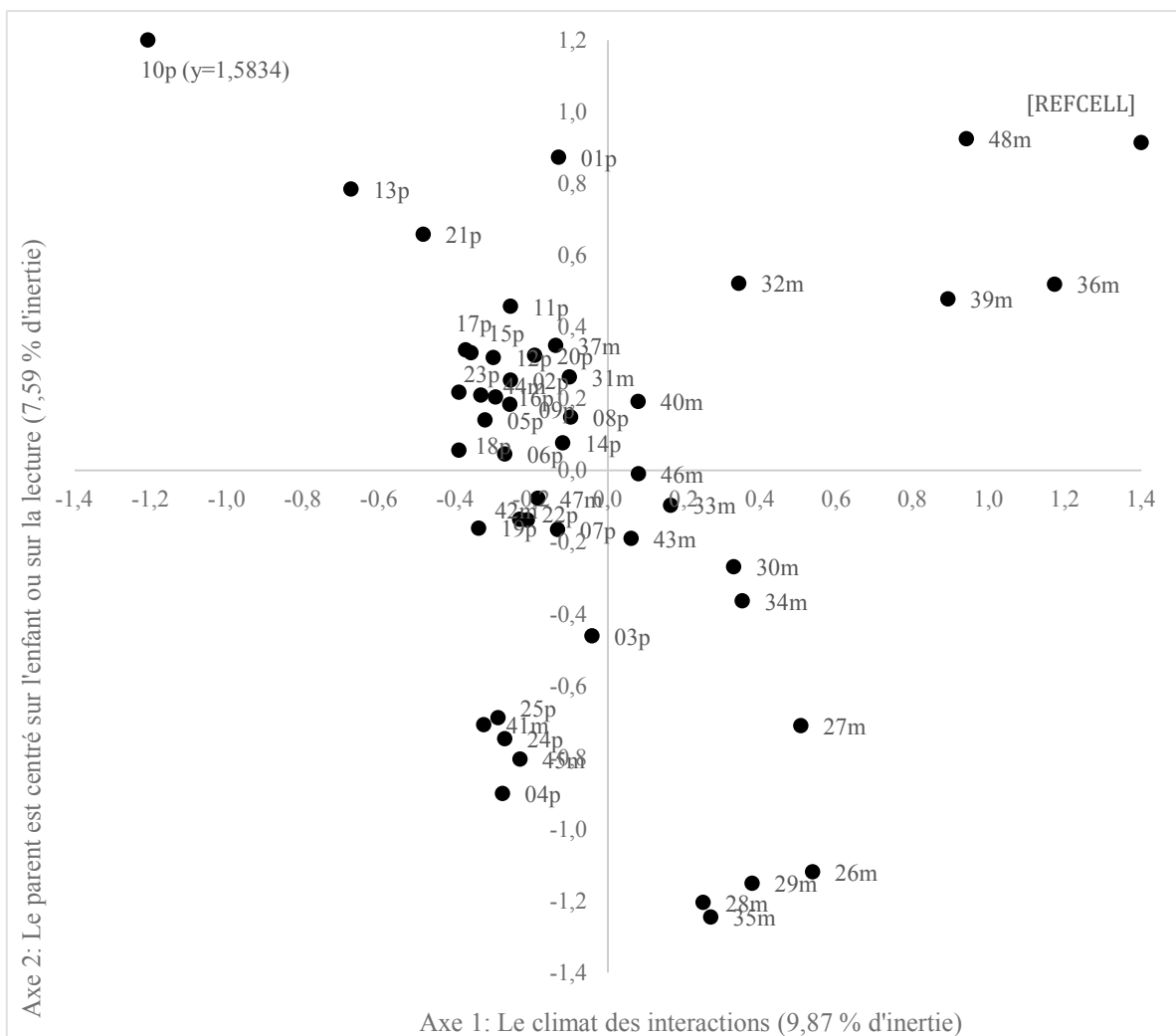


Figure 11: Représentation de la position compromis des dyades sur les axes 1 et 2

Le plan factoriel des axes 1 et 2 (figure 11) indique qu'en général le climat des interactions est positif et le parent est centré sur la lecture. On perçoit toutefois des différences entre les parents; le climat des interactions est plus négatif chez les dyades mères-enfants que les dyades pères-enfants et que les pères sont davantage centrés sur la lecture et les mères, sur l'enfant. Les dyades sont identifiées par un code alphanumérique composé d'un numéro et de la lettre *p* pour les pères ou *m* pour les mères.

Deux dyades se distinguent des autres par leur position très excentrée sur un des axes. La dyade 38m se situe à l'écart des autres dyades, sa position sur l'axe 1 révélant un climat des interactions négatif. La deuxième dyade, 10p, est éloignée des autres dyades pour ce qui est de l'axe 2, indiquant alors que le père est centré sur la lecture du livre. Nous pouvons en comprendre que ces deux dyades, chacune à sa façon, ont des comportements en situation de lecture qui ressemblent peu aux autres dyades de cette recherche.

De plus, il est possible d'observer deux groupements de dyades qui semblent être à proximité et qui se distinguent de l'ensemble des dyades. Le premier est composé des dyades 26m, 28m, 29m et 35m et se positionne dans le quadrant positif (axe 1); négatif (axe 2), soit un climat négatif et où le parent est centré sur l'enfant. L'autre groupement est composé des dyades 04pf, 24p, 25p, 41m et 45m et il est situé dans le quadrant négatif (axe 1); négatif (axe 2), donc un climat positif et le parent centré sur l'enfant. Il sera possible de mieux expliquer ce groupement par l'analyse des autres plans factoriels afin de déceler des effets de projection et ainsi s'assurer des similitudes qui sont réelles.

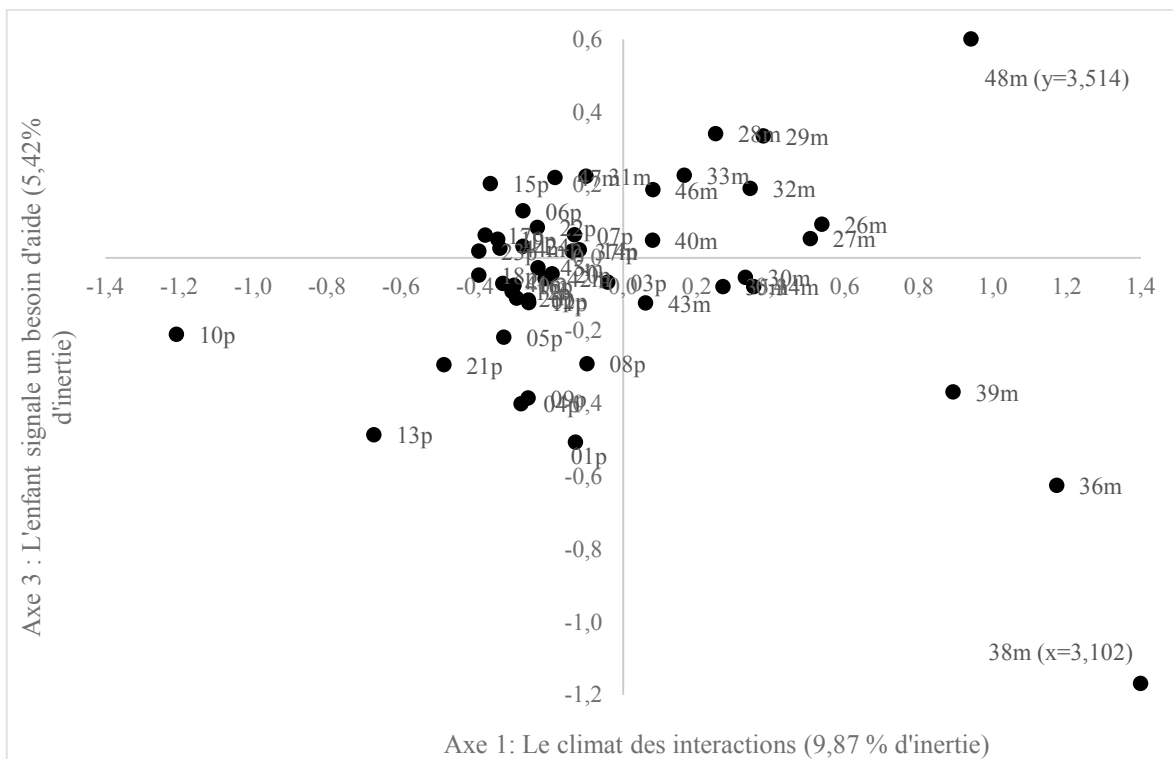


Figure 12: Représentation de la position compromise des dyades sur les axes 1 et 3

En observant le plan factoriel 1-3 (figure 12), nous constatons que le barycentre du nuage de points est positif sur l'axe 1 et centré pour l'axe 3. À l'instar du plan 1-2 (figure 11), le climat des interactions est positif, mais les dyades ne se distinguent pas selon le fait que l'enfant signale ou pas un besoin d'aide pour un soutien à la tâche. Ce plan nous permet d'identifier les mêmes différences entre les pères et les mères sur l'axe 1, mais aussi de noter que les enfants signalent plus un besoin d'aide auprès des mères.

Comme pour le plan factoriel 1-2, deux dyades se distinguent de par leur position compromise. Pour l'axe 1, on retrouve la dyade 38m très éloignée dans le pôle négatif qui s'explique par un climat négatif. Cette dyade est aussi éloignée du groupe pour l'axe 3 au pôle négatif qui indique que l'enfant ne signale pas de besoin de soutien pour la tâche. Pour cette dernière position sur l'axe 3, la dyade est la plus excentrée de toutes, mais dans une mesure moindre que pour l'axe 1. Une autre dyade se distingue du groupe pour l'axe 3, soit la dyade 48m et qui indique que l'enfant de cette dyade signale probablement plus souvent

que les autres un besoin de soutien à la tâche. La dyade 10p qui se distinguait sur l'axe 2 ressemble pour ce plan davantage aux autres dyades.

Les groupements identifiés à l'aide du plan factoriel 1-2 sont moins apparents, mais un examen attentif nous permet de voir que les dyades sont toujours à proximité les unes des autres. Ainsi, pour le premier groupement (26m, 28m, 29m et 35m), les dyades 28m et 29m sont encore très près. La dyade 26m est un peu moins proche, mais demeure dans le même quadrant. Toutefois, la dyade 35m est positionnée de manière négative sur l'axe 3, l'enfant ayant moins signalé un besoin d'aide que pour les trois autres dyades. Donc, même si la dyade 35m semble près des autres dyades du groupement dans le plan 1-2, elle est plutôt légèrement derrière lorsque l'on y ajoute la dimension de l'axe 3. En ce qui a trait au deuxième groupement, les dyades se fondent dans la masse du nuage de points, sauf pour la dyade 04p qui se situe dans le quadrant négatif (axe 1); négatif (axe 3) indiquant que l'enfant a moins signalé d'aide pour les autres dyades. Ainsi, on retrouve une disposition qui rappelle celle du premier groupement où la dyade 04p se positionne derrière le groupe formé par les autres dyades.

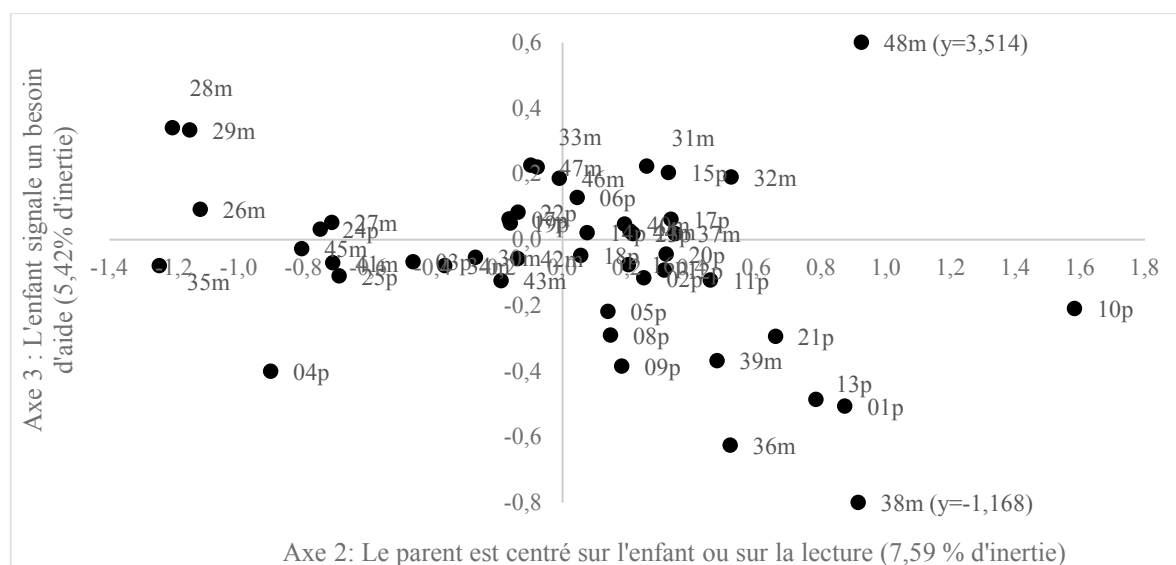


Figure 13: Représentation de la position compromise des dyades sur les axes 2 et 3

La lecture du plan factoriel 2-3 (figure 13) nous permet de confirmer ce qui a été observé par les deux plans précédents (figures 11 et 12). Ainsi, les pères sont davantage centrés sur la lecture que les mères et, encore une fois, les dyades ne se distinguent pas pour ce qui est de l'axe 3. On retrouve encore la dyade 48m qui ressemble moins au groupe de dyades pour l'axe 3. Pour les groupements, nous observons la même chose que pour le plan 1-3. Nous pouvons par contre constater que les positions compromises des dyades se répartissent davantage sur l'axe 1, puisque le nuage de points pour le plan 2-3 est plus dense que pour les autres plans factoriels. Cela représente bien le degré d'inertie des axes.

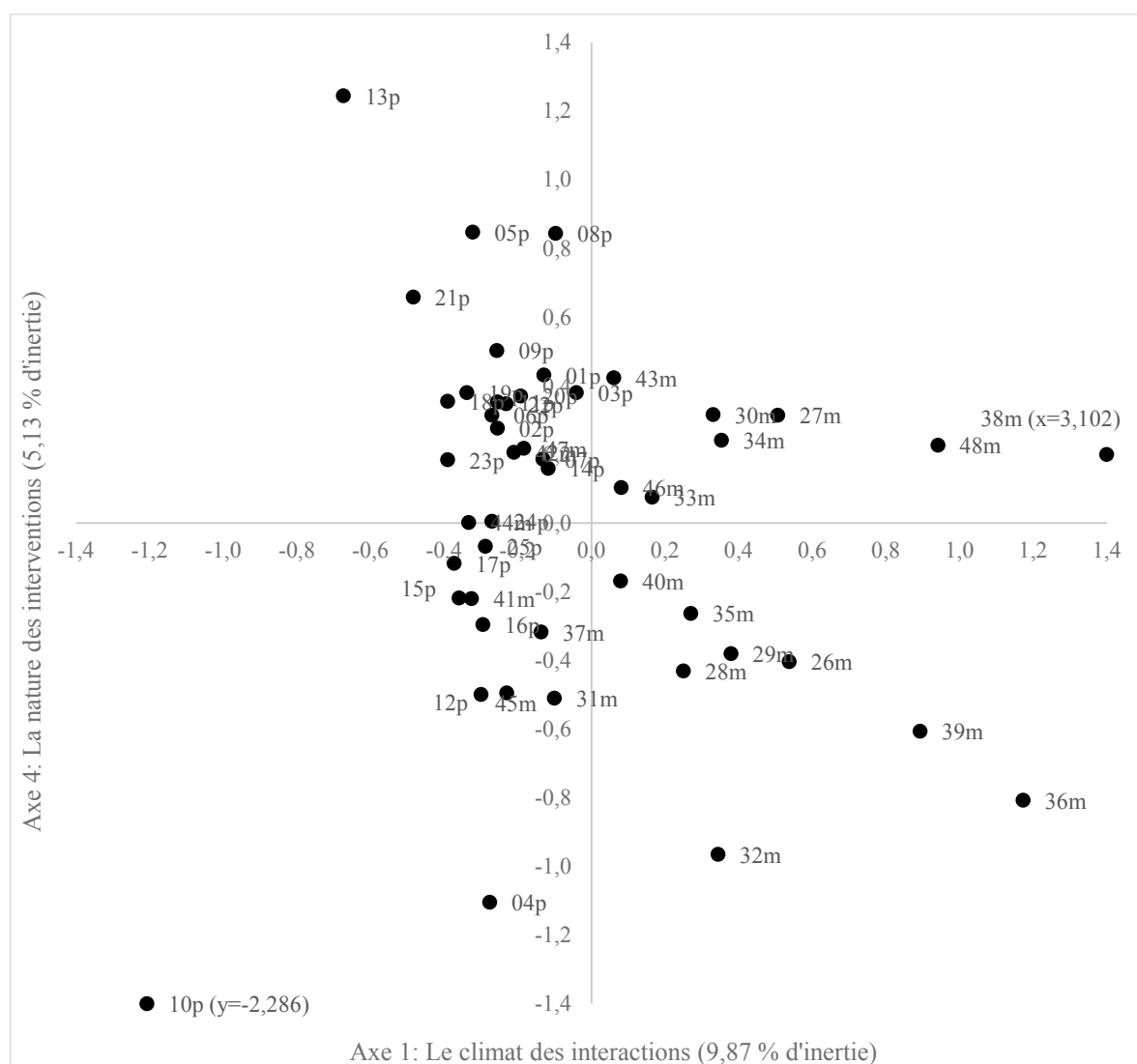


Figure 14: Représentation de la position compromise des dyades sur les axes 1 et 4

Le plan factoriel 1-4 (figure 14) nous renseigne sur la position des parents selon le climat des interactions et s'ils ont des interventions centrées sur le soutien ou centrées sur le contrôle face à la tâche demandée. La majorité des dyades se regroupent dans le quadrant négatif (axe 1); positif (axe 4), ce qui indique un climat positif et des interventions centrées sur le soutien de l'enfant. On remarque par contre que les mères se situent davantage sur côté négatif de l'axe 4, donc présentant des interventions centrées sur le contrôle.

On peut remarquer que la dyade 38m se distingue encore sur le plan de l'axe 1, mais pas sur l'axe 4. Toutefois, la dyade 10p se démarque des autres dyades pour l'axe 4, manifestant une centration des interventions autour du contrôle de la tâche.

Il est ici intéressant de noter que les positions des dyades formant le premier groupement (26m, 28m, 29m et 35m) sont toutes à proximité les unes des autres et situées dans le quadrant positif (axe 1); négatif (axe 4), soit un climat négatif et des interventions centrées sur le contrôle de la tâche. Pour le deuxième groupement, on retrouve une disposition différente : les dyades formant ce groupement (04p, 24p, 25p, 41m et 45m) forment une droite située dans le quadrant négatif (axe 1); négatif (axe 4) allant d'une position neutre (au point 0 de l'axe 4) au point le plus excentré du pôle négatif (04p), ne formant plus un groupement homogène.

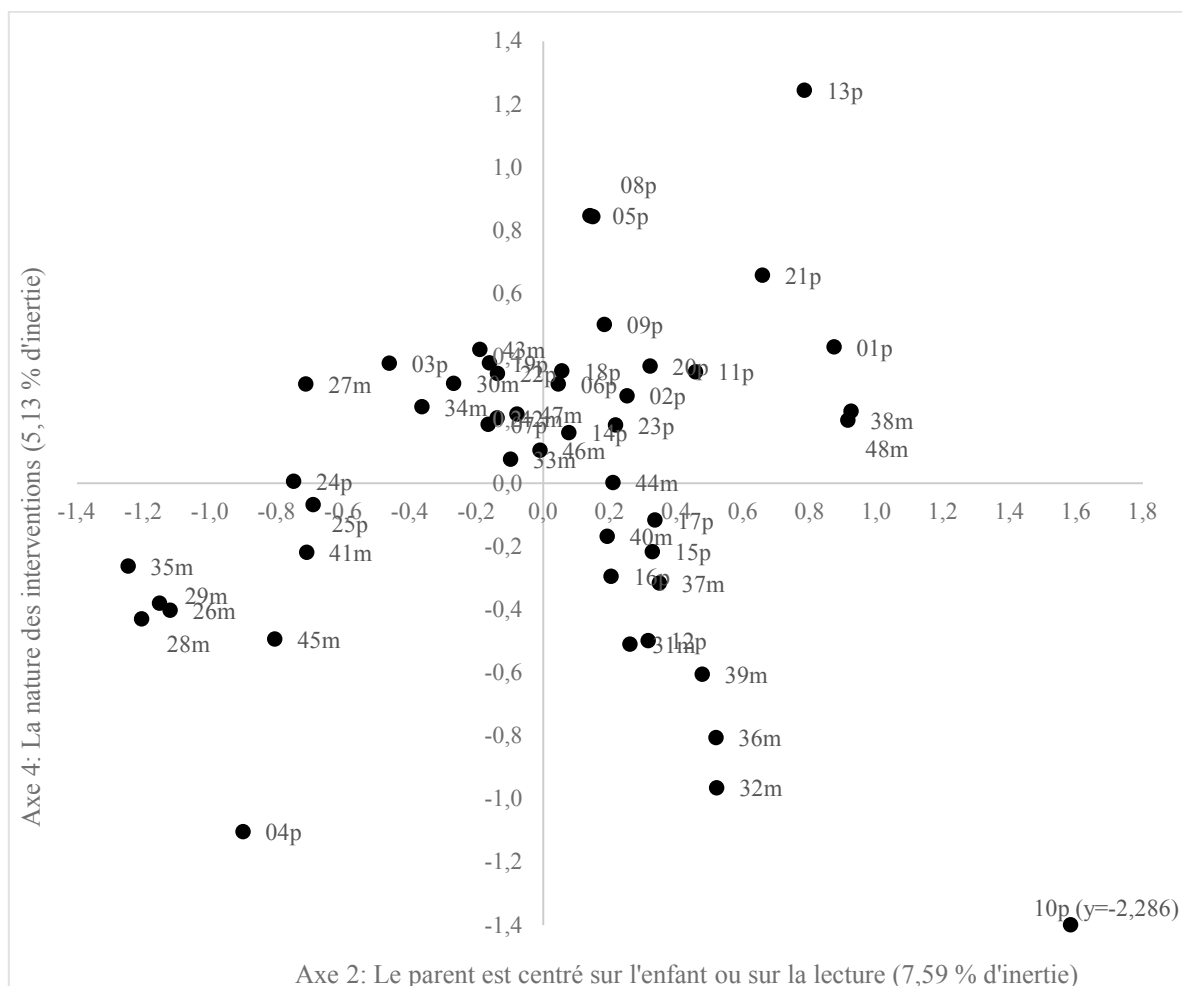


Figure 15: Représentation de la position compromis des dyades sur les axes 2 et 4

Pour l'analyse du plan factoriel 2-4 (figure 15), au regard des groupements identifiés au plan factoriel 1-2, on retrouve les dyades dans le quadrant négatif (axe 2); négatif (axe 3), soit centré sur l'enfant et le contrôle et ce sont les seules dyades qui s'y positionnent. Le premier groupement (26m, 28m, 29m et 35m) demeure à proximité et le deuxième groupement présente la forme linéaire que l'on observait au plan factoriel 1-4.

L'étude des positions compromis des dyades permet de dégager les différences et les similitudes. Toutefois, l'analyse des trajectoires nous amène à nuancer et approfondir notre compréhension des écarts entre les participants de cette recherche au regard des types

de livres et des moments de la lecture, qui, nous le savons, structurent les interactions entre les parents et les enfants.

3.2.2 Analyse des trajectoires des dyades parents-enfants

L'analyse des trajectoires des dyades parents-enfants nous permet de distinguer les comportements de sensibilité parentale selon le type de livre qui est lu et les moments de la lecture où l'aspect séquentiel est pris en compte. Dans un premier temps, nous examinerons les différences et les similitudes en ne considérant que le type de livre. Puis, dans un deuxième temps nous analyserons les trajectoires des dyades parents-enfants au regard du déroulement de la lecture.

Les prochains résultats présentés relèvent de l'analyse du nuage de points obtenus par les trajectoires et sont présentés par plan factoriel retenu. En effet, ce ne sont pas tous les plans factoriels qui sont retenus; les plans 2-3 et 2-4 n'apportant pas d'informations complémentaires, ils ne seront alors pas inclus dans les résultats qui suivent.

3.2.2.1 L'examen des axes 1 et 2. Nous avons, dans un premier temps, comparé le type de livre par parent et, dans un deuxième temps, nous avons réalisé une analyse croisée selon le genre. Il est bon de se rappeler que l'axe 1 représente le climat, positif ou négatif, des interactions et l'axe 2 représente si le parent est centré sur la lecture ou sur l'enfant.

Figure 16: Les trajectoires des dyades mères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-2

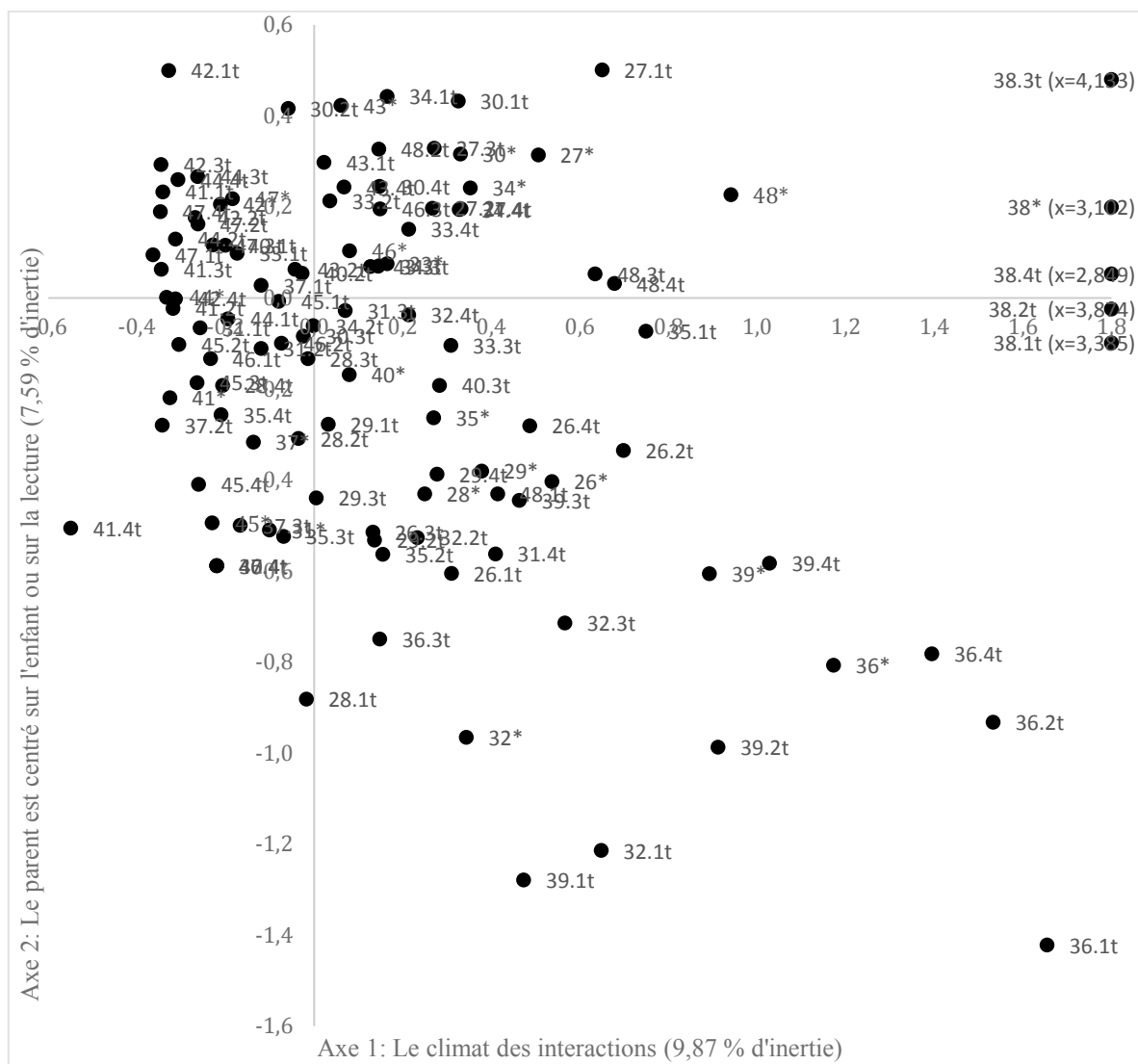


Figure 17: Les trajectoires des dyades mères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-2

Premièrement, nous avons comparé les dyades mères-enfants selon le type de livre, soit le livre avec image (figure 16) et le livre avec texte (figure 17). Nous pouvons nous apercevoir que le climat est davantage négatif et que les mères sont légèrement plus centrées sur l'enfant lors de la lecture du livre avec image. En fait, la majorité des positions des trajectoires aux différents moments de la lecture du livre avec image se situent dans le quadrant positif (axe 1); négatif (axe 2). Le nuage de points obtenus pour le livre avec texte est plus centré sur l'axe 1, mais il est aussi moins dense. Cela nous indique que les

trajectoires ont, pour ce livre, une plus grande amplitude et il est possible d'interpréter ce fait comme une plus grande variabilité dans les comportements observés.

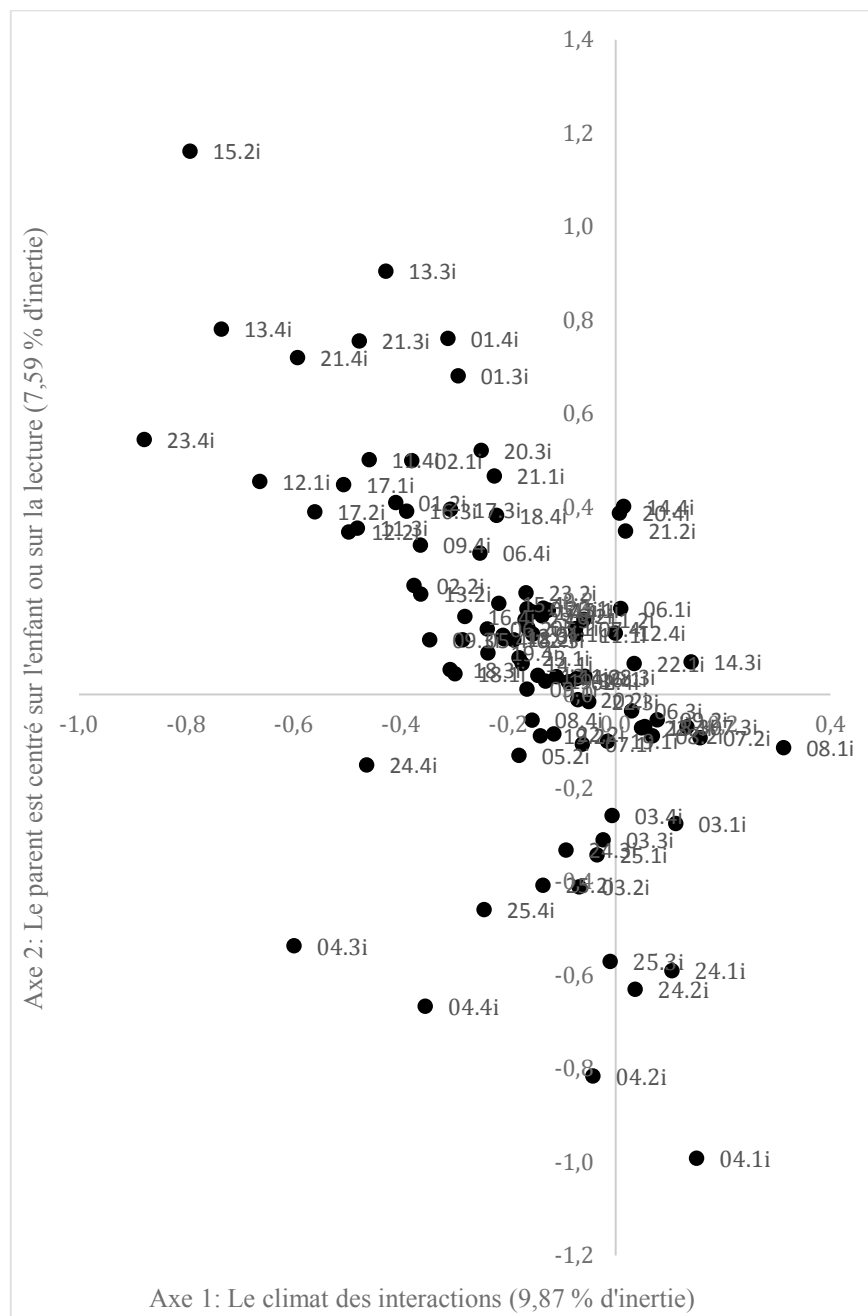


Figure 18: Les trajectoires des dyades pères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-2.

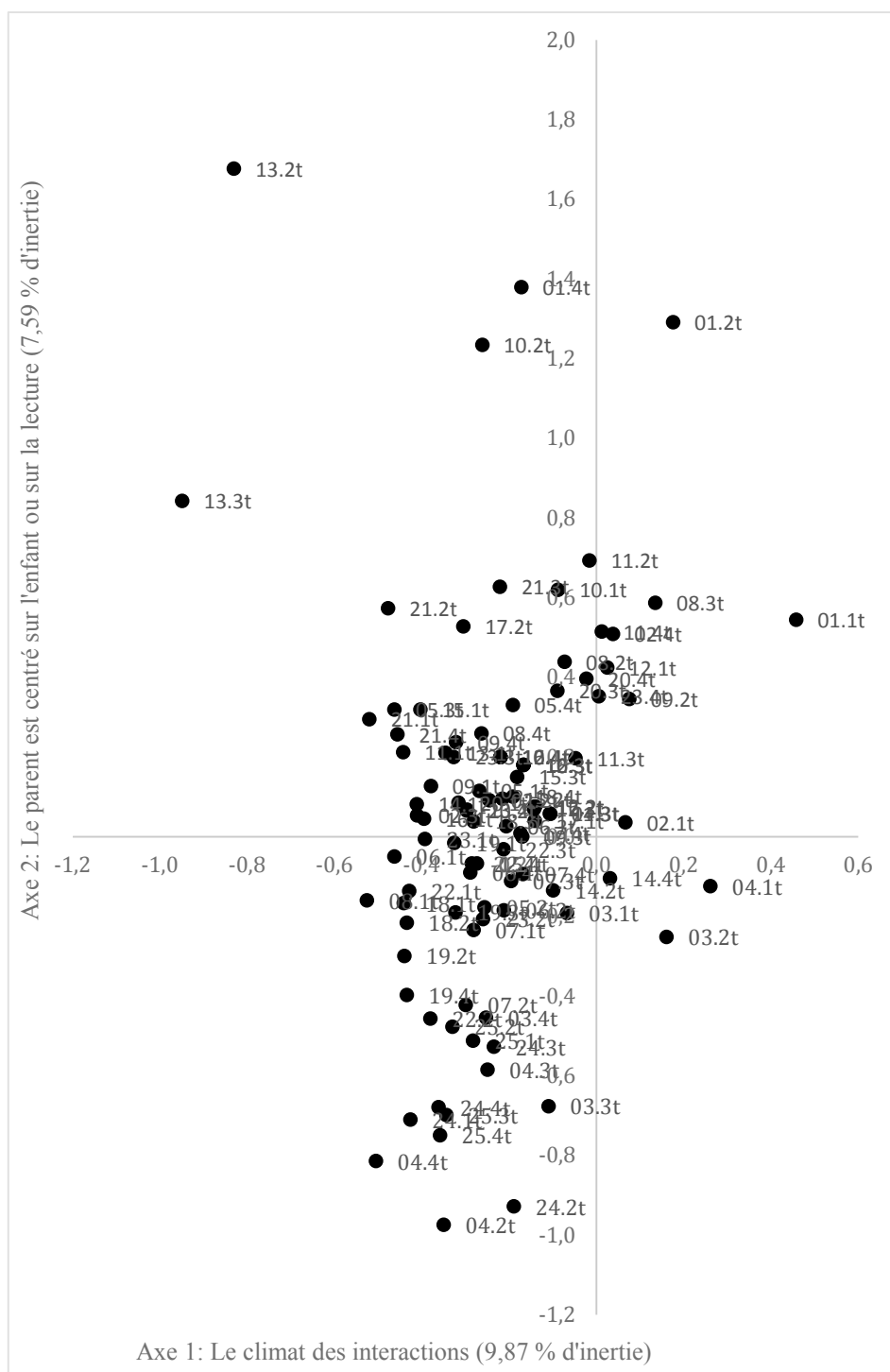


Figure 19: Les trajectoires des dyades pères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-2.

Ensuite, lorsque l'on analyse les trajectoires de dyades pères-enfants, nous remarquons, à l'instar des mères, des patrons différents selon les livres (figure 18 et figure 19). On peut voir que le climat des interactions est généralement plus positif lors de la lecture du livre avec image où les pères sont également très centrés sur la lecture. La forme du nuage de points pour le livre avec texte est très différente. Les trajectoires sont plus centrées, donc présentant une amplitude moins grande, et on retrouve beaucoup plus de points dans le quadrant négatif (axe 1); négatif (axe 2). Ainsi, si le climat des interactions est tout aussi positif lors de la lecture de ce livre, les pères sont davantage centrés sur leur enfant.

Troisièmement, nous avons comparé les dyades mères-enfants et les dyades pères-enfants lors de la lecture du livre avec texte. Nous retenons que les pères sont plus centrés sur la lecture que les mères et que le climat des interactions est plus positif chez les dyades pères-enfants.

Finalement, nous avons comparé les dyades lors de la lecture du livre avec image. Nous constatons que les plans factoriels sont, à toutes choses près, inversement symétriques. Les trajectoires des dyades pères-enfants forment une plume dans le quadrant négatif (axe 1); positif (axe 2) et les dyades mères-enfants, une plume dans le quadrant positif (axe 1); négatif (axe 2). Nous croyons que cet agencement reflète la réaction du parent face à la nature du livre lu et nous discuterons plus en profondeur de cet élément dans la section sur la discussion.

3.2.2.2 L'examen des axes 1 et 3. L'axe 3, si on se souvient bien, réfère au signalement, chez l'enfant, d'un besoin d'aide sur le plan de la tâche. Les résultats seront présentés de la même façon que pour le plan factoriel 1-2.

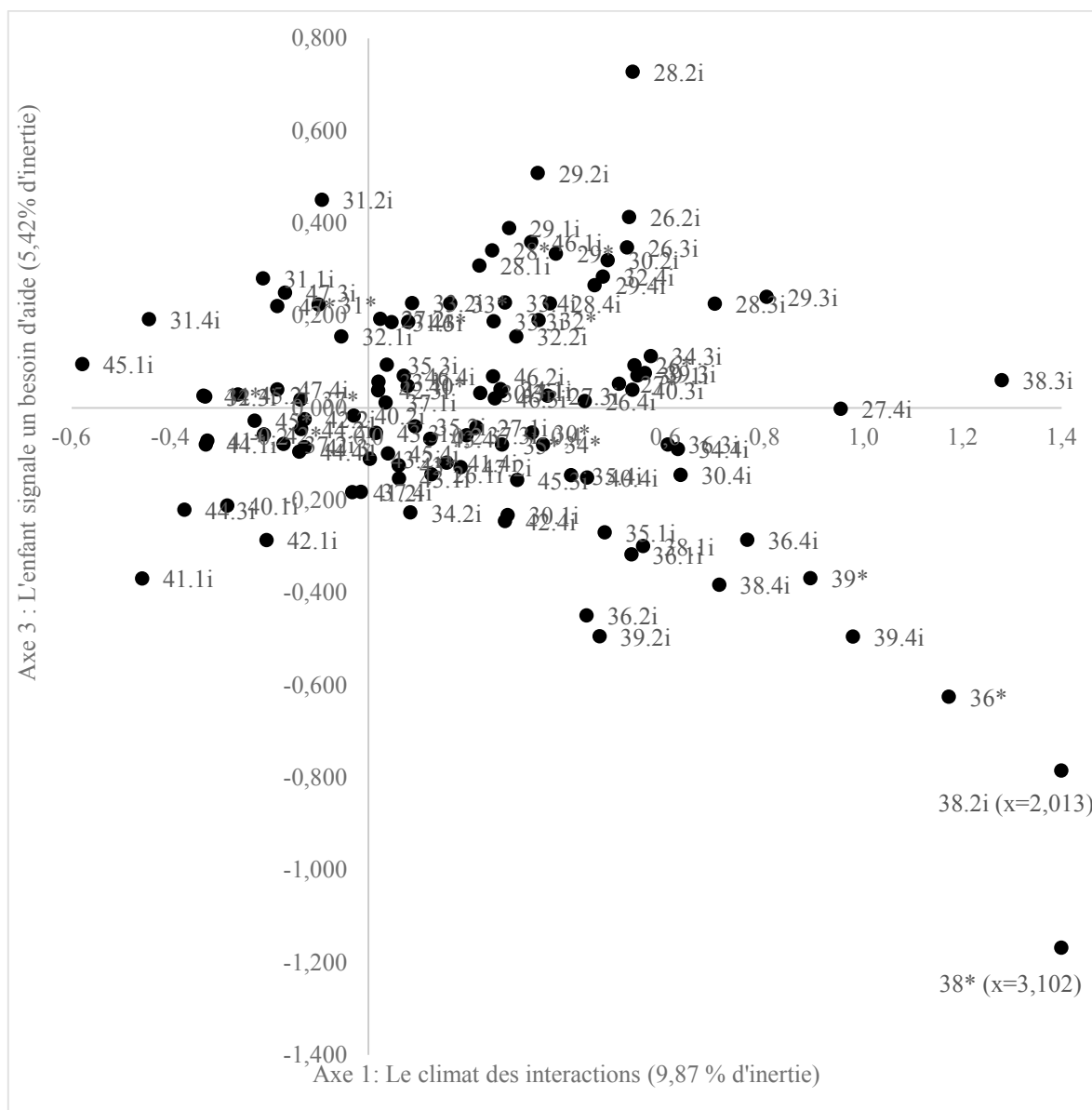


Figure 20: Les trajectoires des dyades mères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-3.

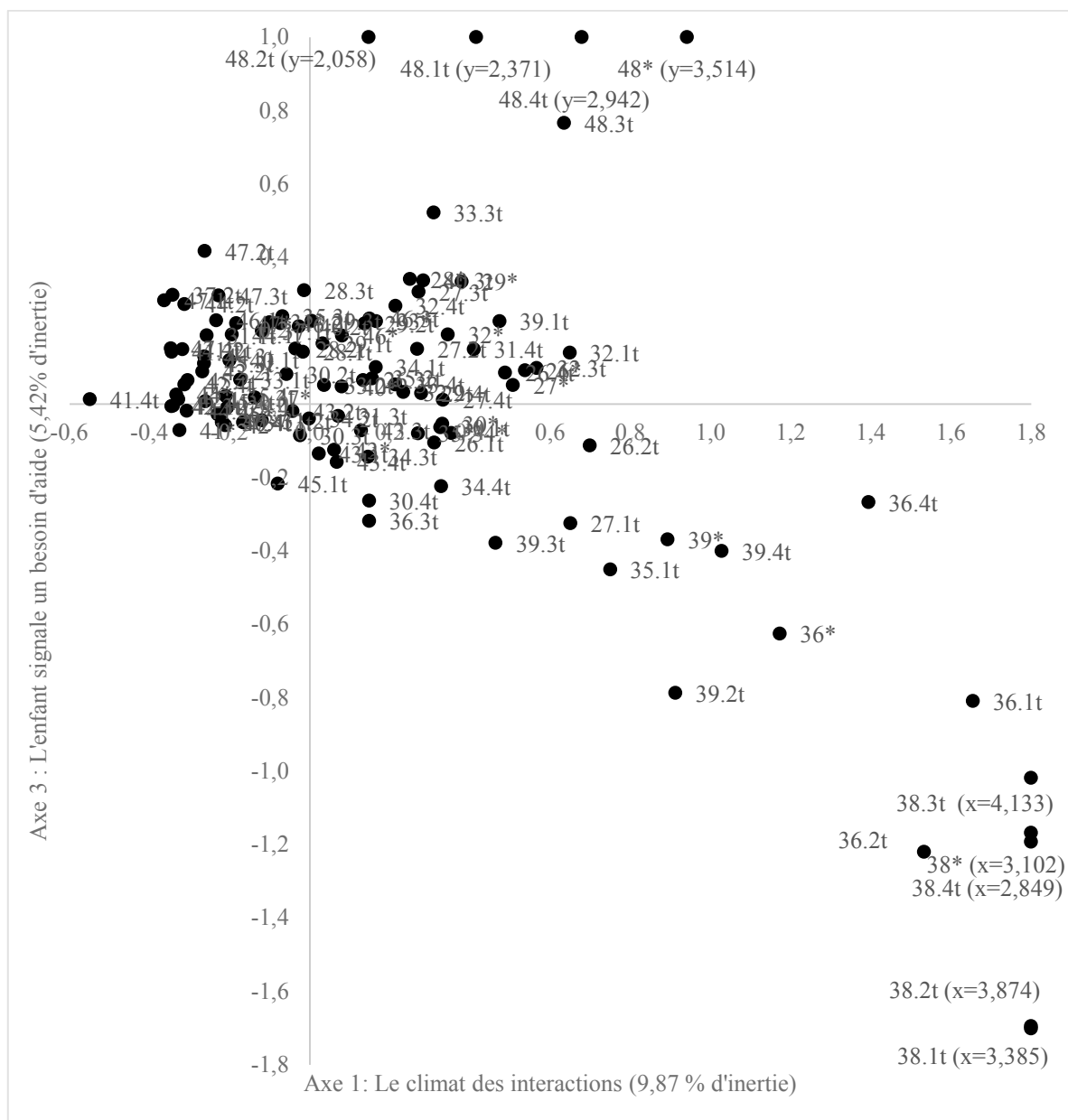


Figure 21: Les trajectoires des dyades mères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-3.

La comparaison des trajectoires des dyades mères-enfants selon le livre lu (figure 20 et figure 21) nous amène à constater deux nuages de points qui sont relativement similaires. Le climat des interactions est plus négatif pour le livre avec image, mais cela a été identifié

lors de l'examen du plan factoriel 1-2. En regard à l'axe 3, l'enfant signale un besoin d'aide ou non, on peut noter la quasi-absence de points dans le quadrant négatif (axe 1); positif (axe 3) lors de la lecture du livre avec texte. Ainsi, il y a eu peu de signaux de demande d'aide chez l'enfant lorsque le climat des interactions était positif. Cela dit, on ne peut supposer un quelconque lien de causalité entre ces deux éléments, mais seulement observer une association. On remarque également que les dyades qui se trouvent en périphérie du noyau se distinguent davantage de la majorité lors de la lecture du livre avec image que pour le livre avec texte, dénotant une plus grande amplitude des trajectoires.

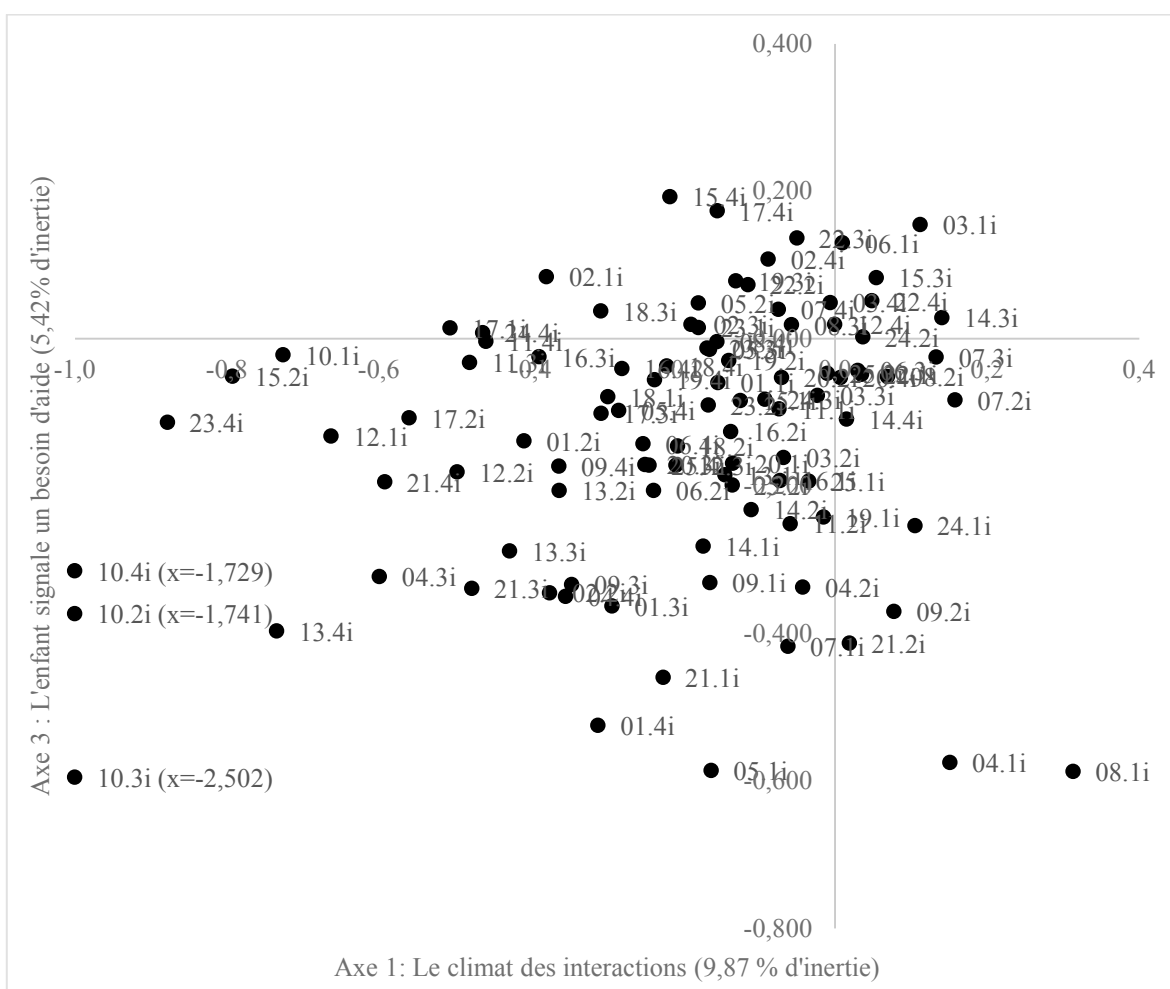


Figure 22: Les trajectoires des dyades pères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-3.

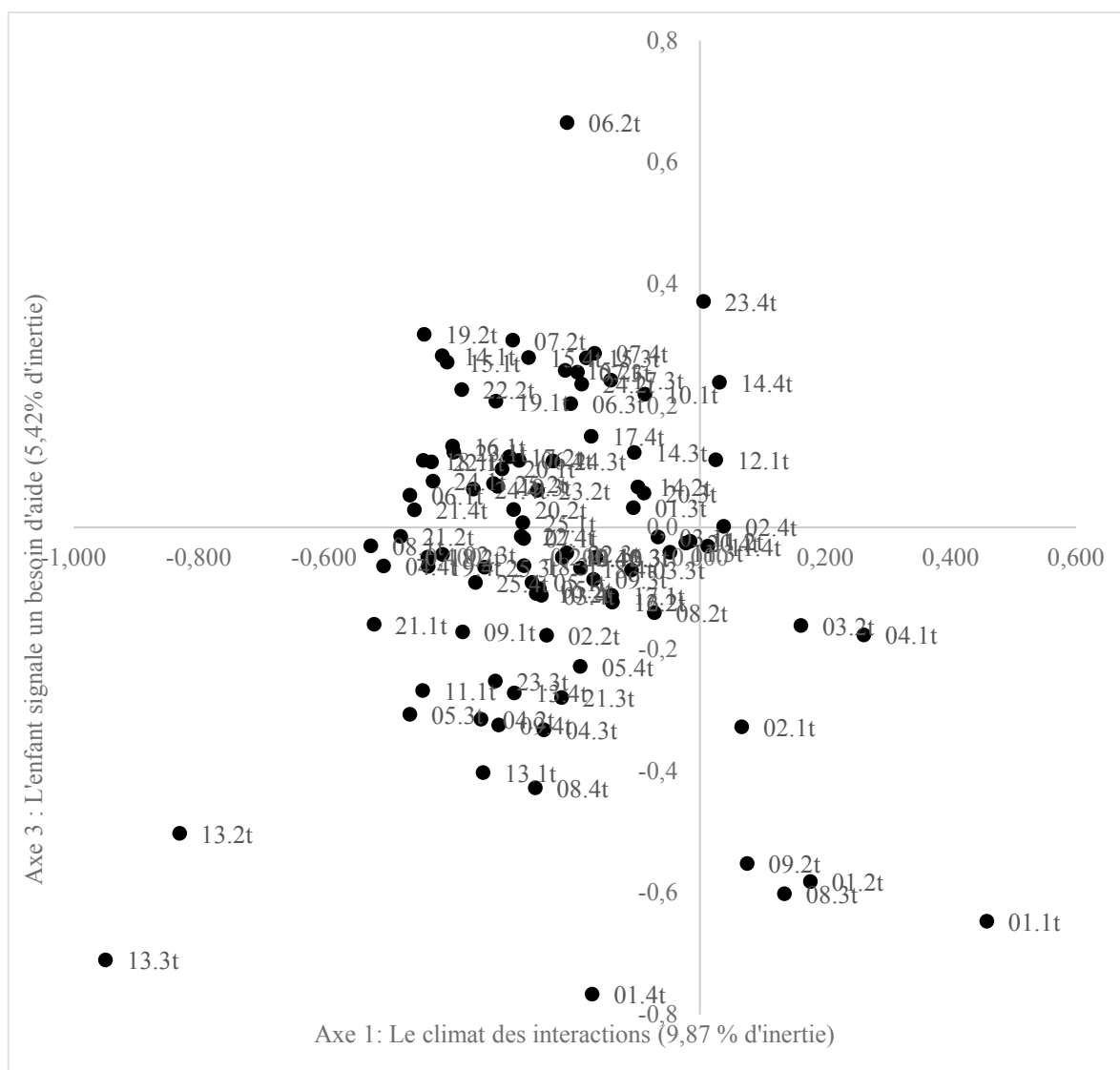


Figure 23: Les trajectoires des dyades pères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-3.

Ensuite, les trajectoires des dyades pères-enfants lors de la lecture du livre avec image (figure 22) sont bien différentes de leurs trajectoires lors de la lecture du livre avec texte (figure 23). Le plan factoriel 1-3 lors de la lecture du livre avec texte présente un nuage de points avec une certaine verticalité, du côté négatif de l'axe 1 (donc un climat des interactions positif), mais plutôt centré quant à l'axe 3. Lorsque l'on examine le même plan

factoriel pour le livre avec image, la forme du nuage de points est autre. Il est plus étalé, donc les trajectoires ont une plus grande amplitude et les points sont plus nombreux dans le quadrant négatif (axe 1); négatif (axe 3). On peut comprendre de cette disposition que les enfants ont davantage signalé un besoin d'aide à la tâche lors de la lecture du livre avec image que lors de la lecture du livre avec texte.

Puis, lorsque l'on compare les parents face à un même livre, on constate quelques différences. Lors de la lecture du livre avec texte, les enfants ont beaucoup moins manifesté un besoin d'aide auprès des mères qu'auprès des pères. C'est la seule différence notable en tenant compte des différences déjà relevées pour ce qui est de l'axe 1. Finalement, lors de la lecture du livre avec image, on peut relever la même différence, soit que les enfants ont moins signalé un besoin d'aide auprès des mères qu'auprès des pères.

3.2.2.3 L'examen des axes 1 et 4. L'axe 4 représente le fait que, lors de ses interventions, le parent se centre sur le soutien à la tâche ou sur le contrôle de la tâche. Les résultats seront présentés de la même façon que pour les plans factoriels 1-2 et 1-3.

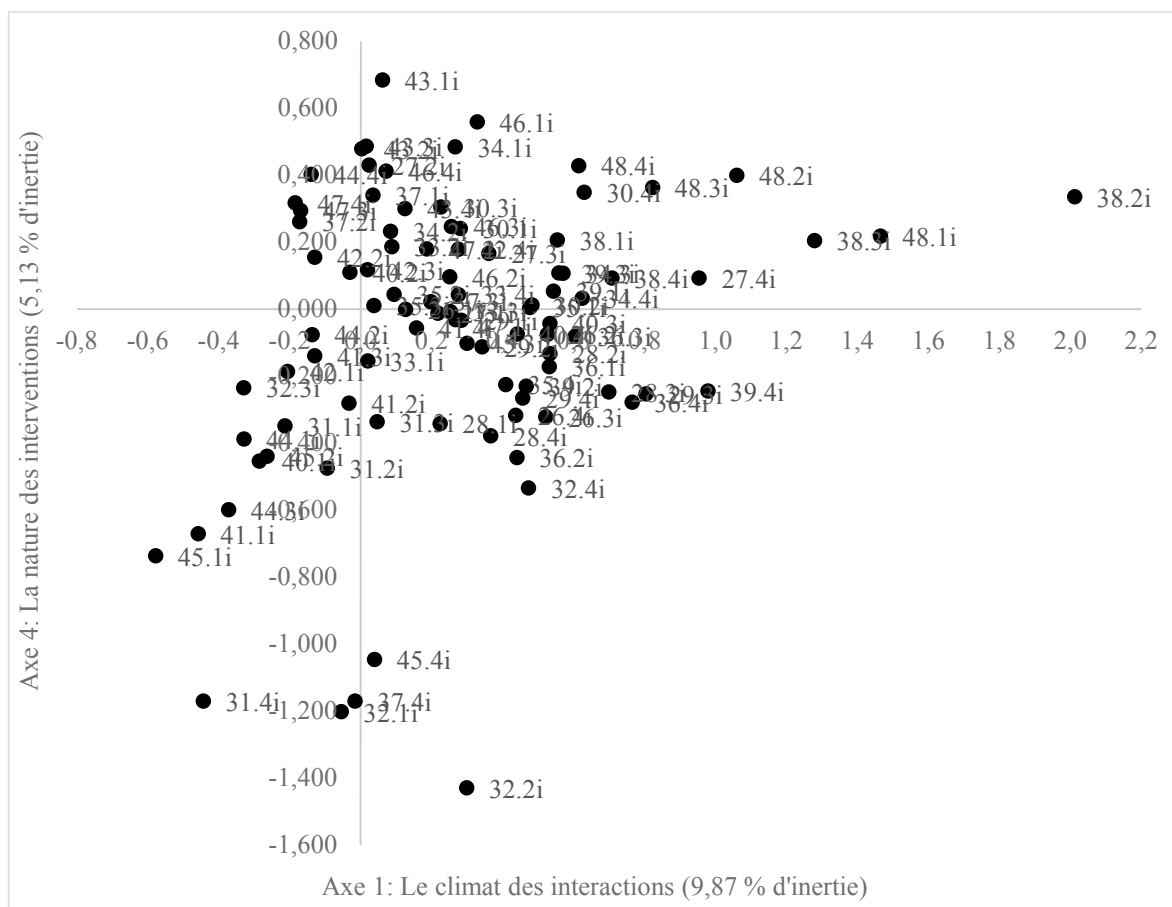


Figure 24: Les trajectoires des dyades mères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-4.

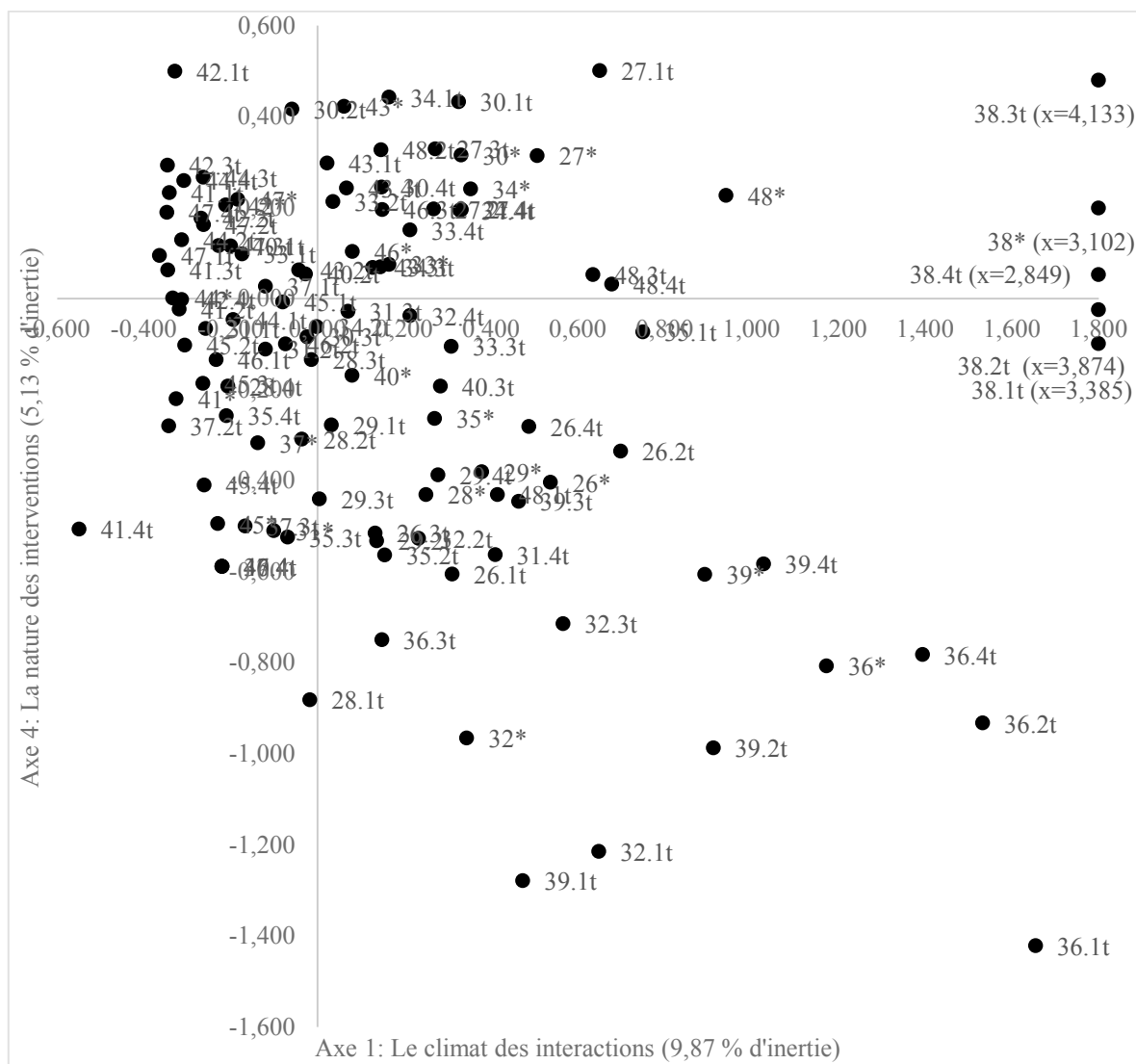


Figure 25: Les trajectoires des dyades mères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-4.

En comparant les trajectoires des dyades mères-enfants pendant la lecture du livre avec image (figure 24) et les trajectoires des dyades mères-enfants pendant la lecture du livre avec texte (figure 25), nous observons plusieurs différences. Tout d'abord, on peut remarquer que les trajectoires lors de la lecture du livre avec image se situent davantage du côté positif de l'axe 4 qui signifie que les mères centrent leurs interventions autour du soutien à l'enfant alors que les trajectoires lors de la lecture du livre avec texte sont plus présentes du côté négatif par rapport à l'axe 4. Par ailleurs, lorsque l'on observe les formes

des nuages de points, on note un éparpillement, donc des trajectoires avec des plus grandes amplitudes dans le quadrant positif (axe 1); négatif (axe 4) lors de la lecture du livre avec texte. Pour ce qui est du livre avec image, les trajectoires ont une amplitude plus petite et on note plutôt un éparpillement dans deux quadrants opposés : le quadrant positif (axe 1); positif (axe 4) et le quadrant négatif (axe 1); négatif (axe 4).

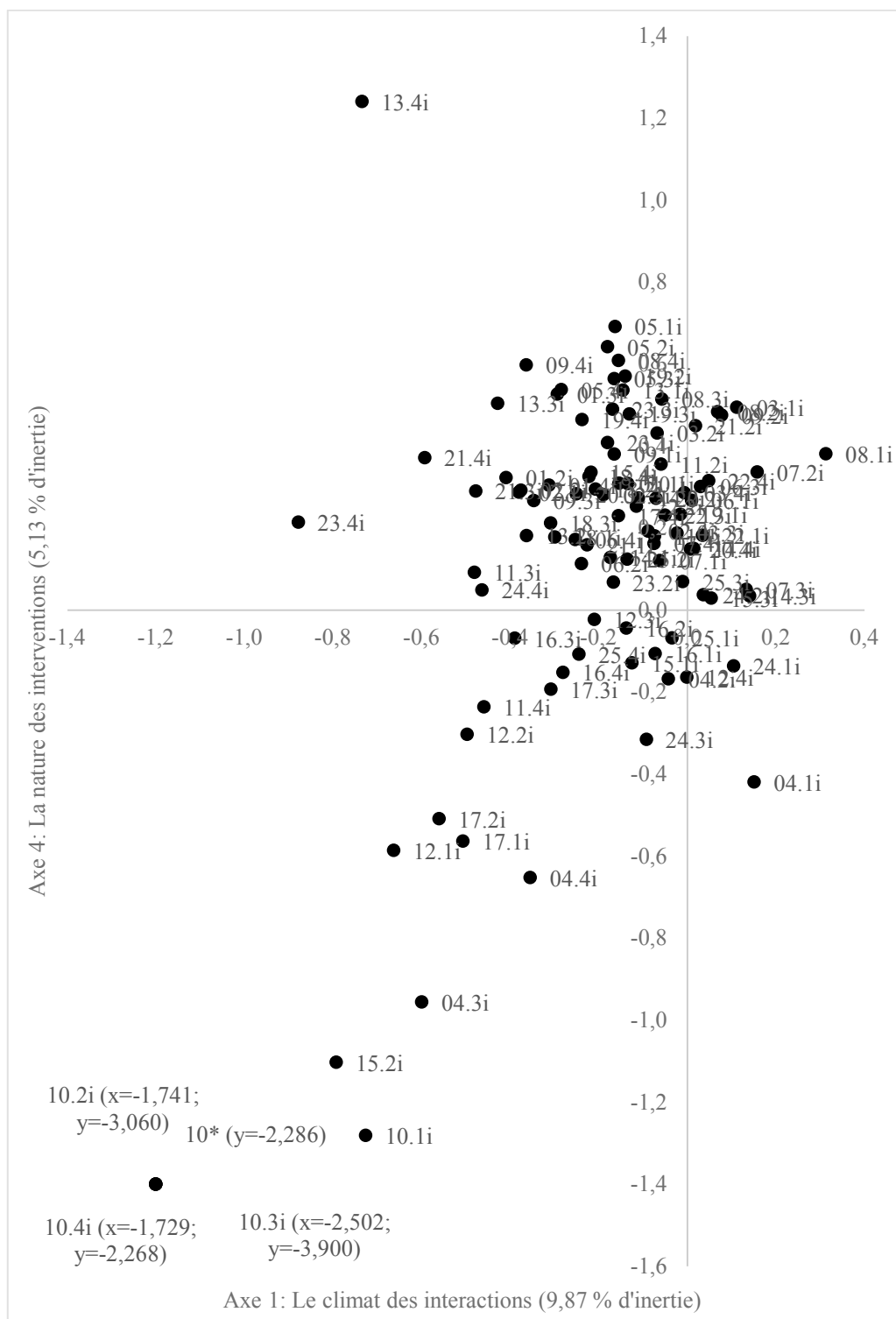


Figure 26: Les trajectoires des dyades pères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-4.

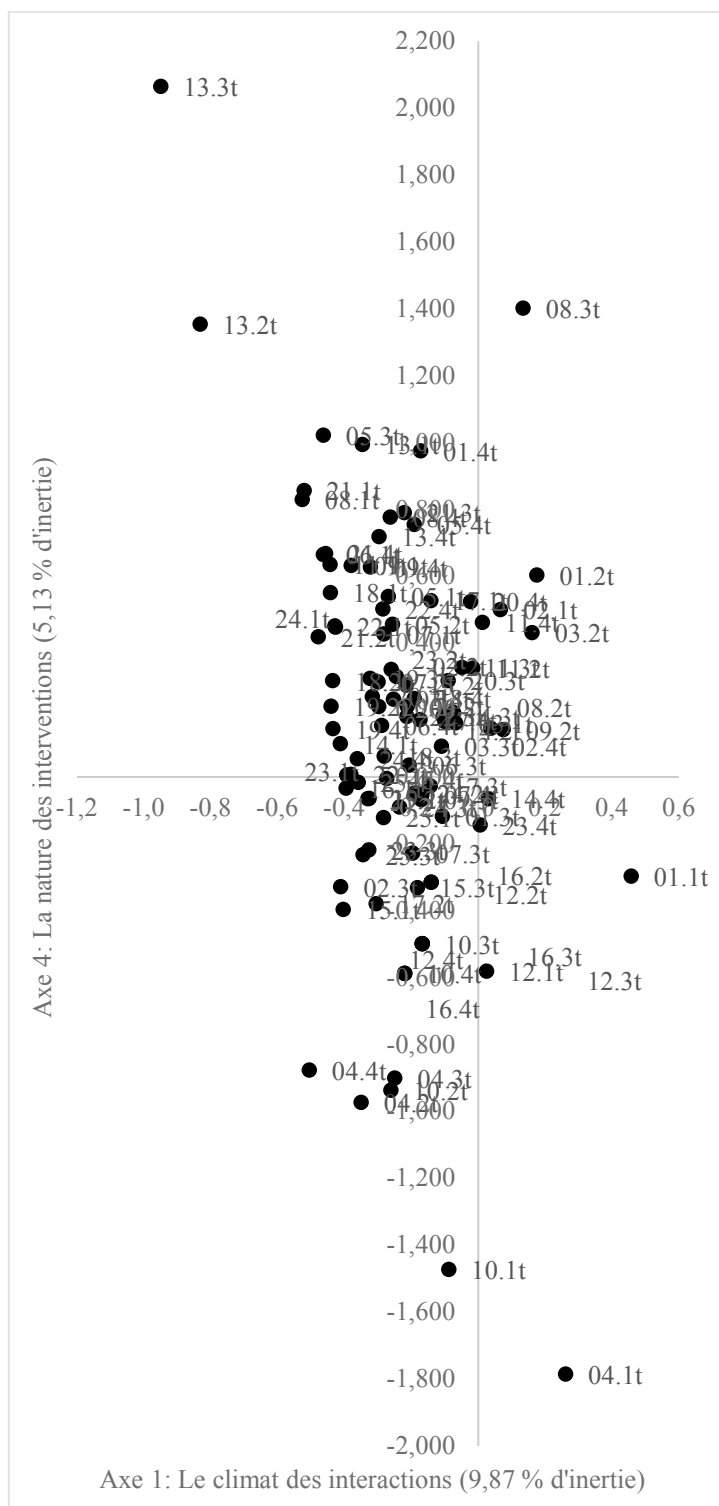


Figure 27: Les trajectoires des dyades pères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-4.

Sur le plan factoriel 1-4, les dyades pères-enfants ne se distinguent pas vraiment selon le type de livre lu (figure 26 et figure 27). Les trajectoires se situent principalement dans le quadrant négatif (axe 1); positif (axe 4) peu importe le livre. On note un étirement vertical un peu plus important lors de la lecture du livre avec texte, indiquant ici des comportements liés au contrôle de la tâche un peu plus fréquents.

Lorsque l'on compare les dyades mères-enfants et pères-enfants lors de la lecture du livre avec texte, nous pouvons constater que les trajectoires des mères sont davantage dans un climat négatif des interactions et se situent plus souvent vers un contrôle de la tâche. Les trajectoires des dyades mères-enfants semblent aussi présentées des amplitudes plus grandes que les dyades pères-enfants.

Sur le plan du livre avec image, nous remarquons davantage de similitudes entre les parents que de différences lorsque l'on tient compte de l'axe 4. Hormis la différence liée au climat des interactions, nous ne notons pas de distinction quant à des interventions centrées sur le soutien ou sur la tâche. Tant les trajectoires des dyades mères-enfants que celles des dyades pères-enfants se situent du côté positif, soient centrées sur le soutien, de l'axe 4. Par contre, on peut noter des trajectoires qui ont des amplitudes un peu plus grandes de la part des dyades mères-enfants.

3.2.3 Analyse séquentielle des trajectoires des dyades parents-enfants

Bien qu'il soit possible grâce à la méthode Statis de connaître les trajectoires de chacun des participants à une étude, nous ne nous attarderons qu'à quelques dyades parents-enfants qui représentent les différentes trajectoires observées, car les objectifs de la présente recherche ne visent pas une analyse individuelle des dyades. Par ailleurs, nous ne comparerons pas une même dyade selon le livre lu puisque, sur un plan individuel, l'ordre de lecture des livres n'est pas connu et peut entraîner des changements comportementaux notables. Puis, nous avons sélectionné les plans factoriels 1-2 et 1-4 qui présentent des

trajectoires plus variées et qui, par ailleurs, ciblent plus particulièrement les comportements de sensibilité parentale sous l'angle de la réponse du parent à un signal de l'enfant. Finalement, bien qu'il soit d'usage avec la méthode Statis de présenter la position compromis avec les trajectoires des participants, nous avons choisi de ne pas inclure cette donnée. Ce choix se base sur le fait que les comportements diffèrent selon le type de livre et la position compromis nous renseigne alors plutôt sur les différences entre les types de lecture chez une même dyade, comparaison que nous avons exclue pour des raisons mentionnées ci-dessus.

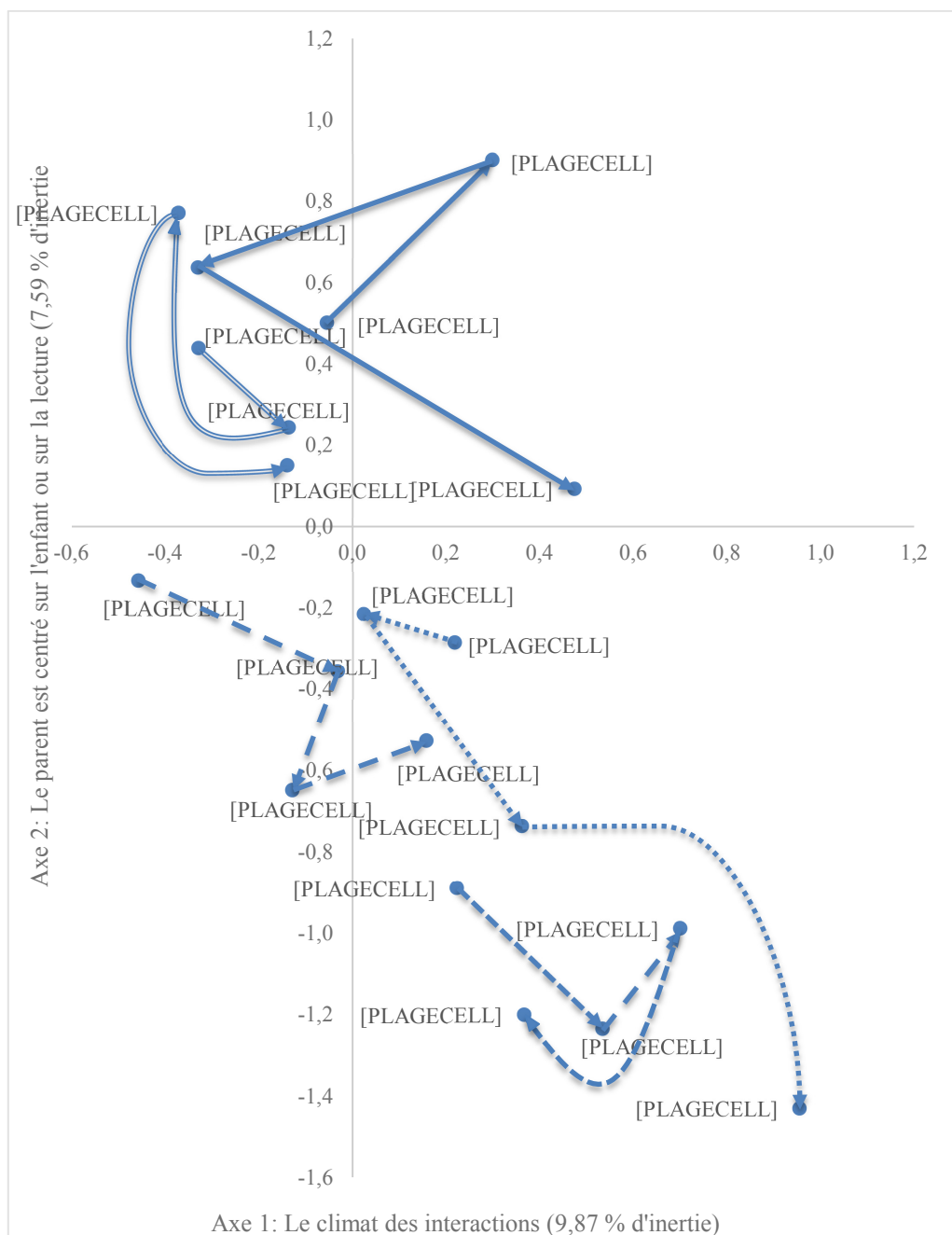


Figure 28: Aperçu de trajectoires mères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-2.

Examinons dans un premier temps les dyades mères-enfants lors de la lecture du livre avec image sur le plan factoriel 1-2 (figure 28). Quatre des cinq dyades choisies terminent la lecture du livre du côté positif de l'axe 1, soit dans un climat négatif des

interactions. Cette configuration est observée chez la plupart de dyades mères-enfants; si elles se situent dans un climat négatif, elles le demeurent et si elles se situent dans un climat positif, elles progressent vers un climat négatif des interactions. Un autre élément intéressant à relever est la division entre le côté négatif (centré sur l'enfant) et le côté positif (centré sur la lecture) de l'axe 2. À l'exception de quelques dyades, les mères semblent adopter une même focalisation pour la durée de la lecture. Par ailleurs, si l'analyse des trajectoires de groupe des dyades mères-enfants indique une plus grande amplitude, l'analyse des dyades individuellement nous amène une nuance importante : à l'exception de quelques dyades, les amplitudes sont plutôt petites, ce sont les dyades qui se distinguent un peu plus les unes des autres qui donnent cet effet de groupe.

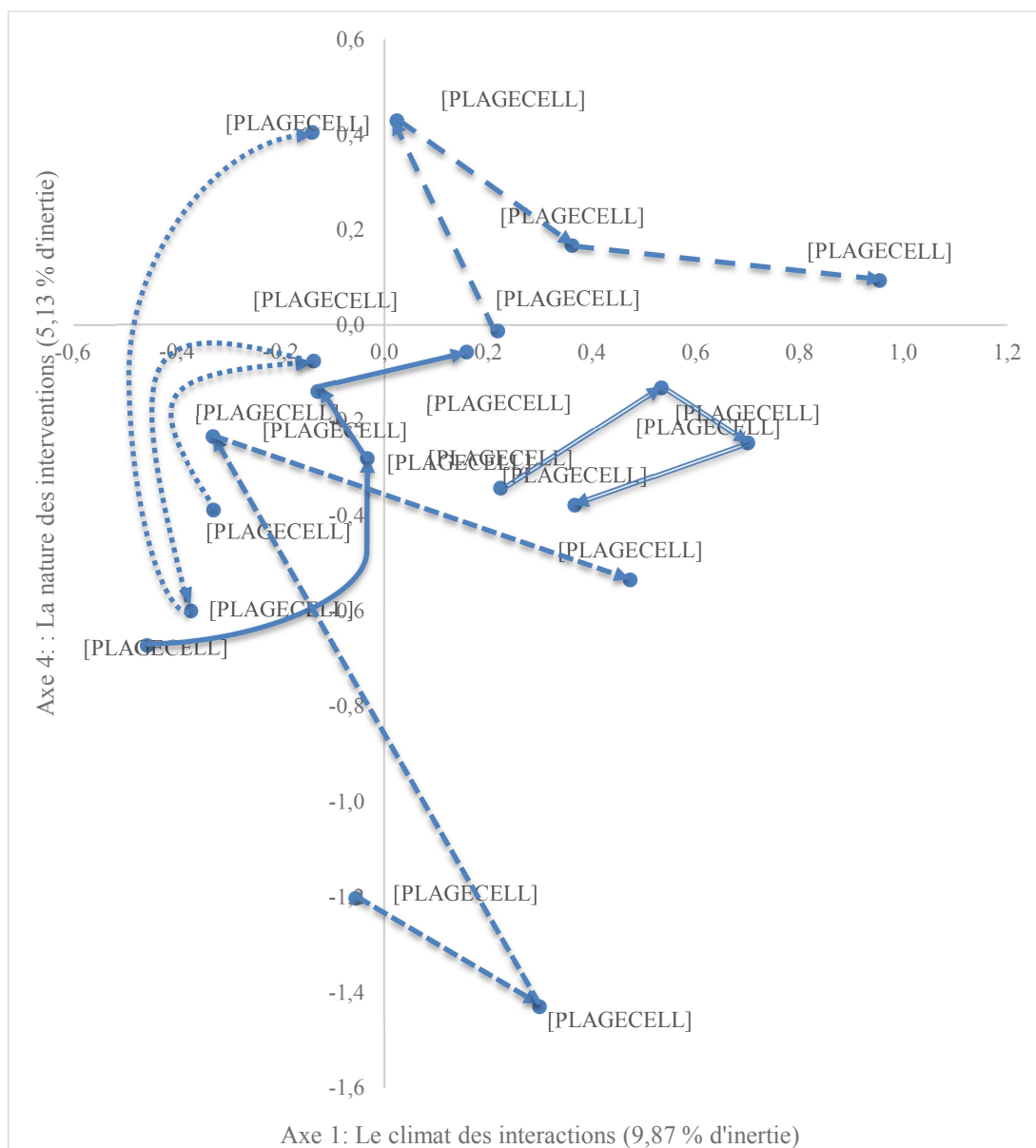


Figure 29: Aperçu de trajectoires mères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-4.

Lorsque l'on observe le plan factoriel 1-4 (figure 29), outre le déplacement vers un climat négatif des interactions, nous remarquons un peu plus de mouvements entre les deux pôles de l'axe 4. Cela signifie que les mères adaptent leurs interventions en étant centrées sur le soutien ou centrées sur le contrôle de la tâche de manière à mieux répondre aux

besoins de l'enfant. Ces tentatives ne semblent toutefois pas fructueuses, car le climat des interactions demeure négatif.

Dans un autre ordre d'idée, en tenant de la tridimensionnalité des plans factoriels, nous observons quelques effets de projection. Ainsi, alors que les dyades 27 et 28 semblent près au plan 1-2, elles ne sont pas dans le même quadrant pour le plan factoriel 1-4; dans une visualisation 3D, la dyade 28 est légèrement reculée par rapport à la dyade 27.

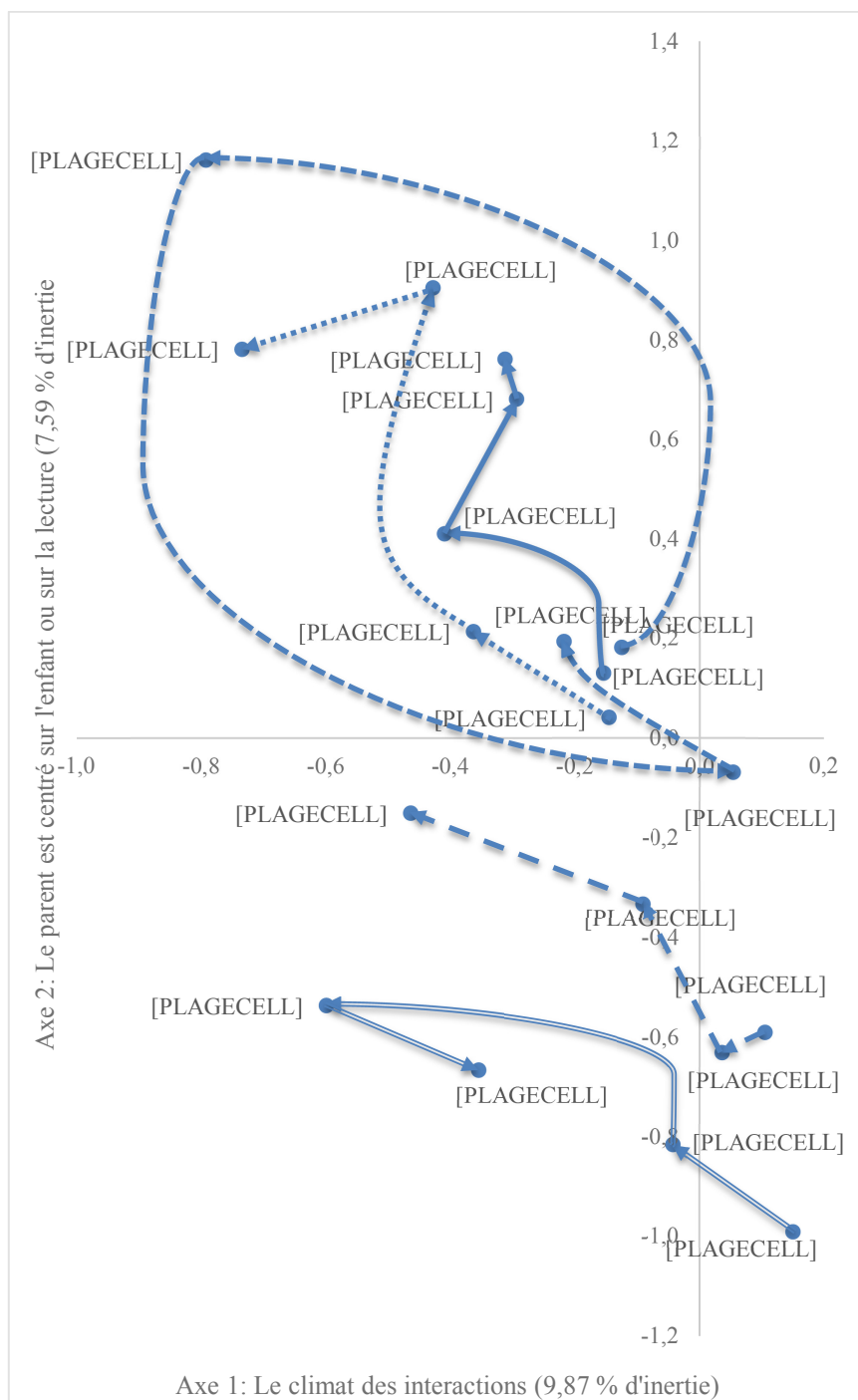


Figure 30: Aperçu de trajectoires pères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-2.

Ensuite, l'examen des trajectoires de quelques dyades pères-enfants lors de la lecture du livre avec image (figure 30) révèle des différences par rapport aux dyades mères-enfants et cela est attendu puisque nous avons observé des distinctions notables dans l'analyse de groupe des trajectoires. À l'inverse des dyades mères-enfants, les pères et leur enfant se maintiennent ou progressent vers un climat positif des interactions; ils ne sont que de passage du côté positif de l'axe 1 (donc un climat négatif des interactions). Toutefois, à l'instar des dyades mères-enfants, on dénote peu de déplacement entre les pôles de l'axe 2.

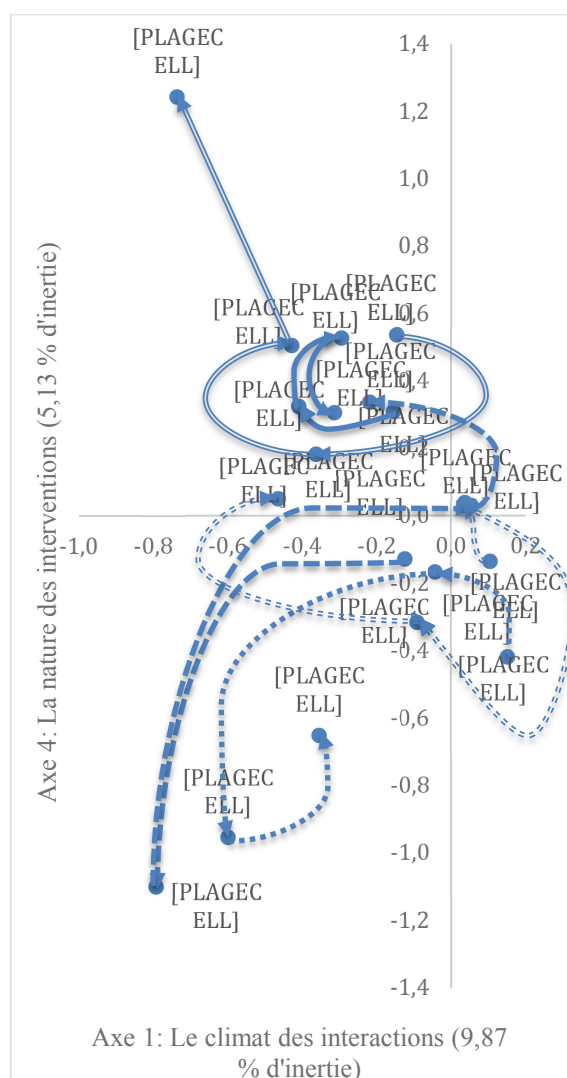


Figure 31: Aperçu de trajectoires pères-enfants lors de la lecture du livre avec image pour le plan factoriel 1-4.

Sur le plan factoriel 1-4 (figure 31), on remarque dans le cas des dyades pères-enfants un peu plus de mobilité au niveau de l'axe 4; les pères varient leurs interventions en se centrant tour à tour sur le soutien et sur le contrôle. Cette recherche d'adaptation et de réponse aux besoins de l'enfant semble plus efficace chez les pères puisque la lecture se termine généralement dans un climat positif sur le plan des interactions. Pour ce qui est des amplitudes, nous observons qu'elles semblent plus petites entre les dyades pères-enfants et mères-enfants.

À l'instar des dyades mères-enfants, nous observons ici aussi des effets de projection. Entre autres, les dyades 04 et 24 suivent une trajectoire similaire au plan 1-2 alors que le patron de trajectoire est nettement différent au plan factoriel 1-4. Les interventions mises en place par ces pères ne sont pas de la même nature. Aussi, la grande amplitude de la trajectoire de la dyade 15 au plan 1-2 se retrouve également pour les axes 1-4, naviguant dans des quadrants opposés.

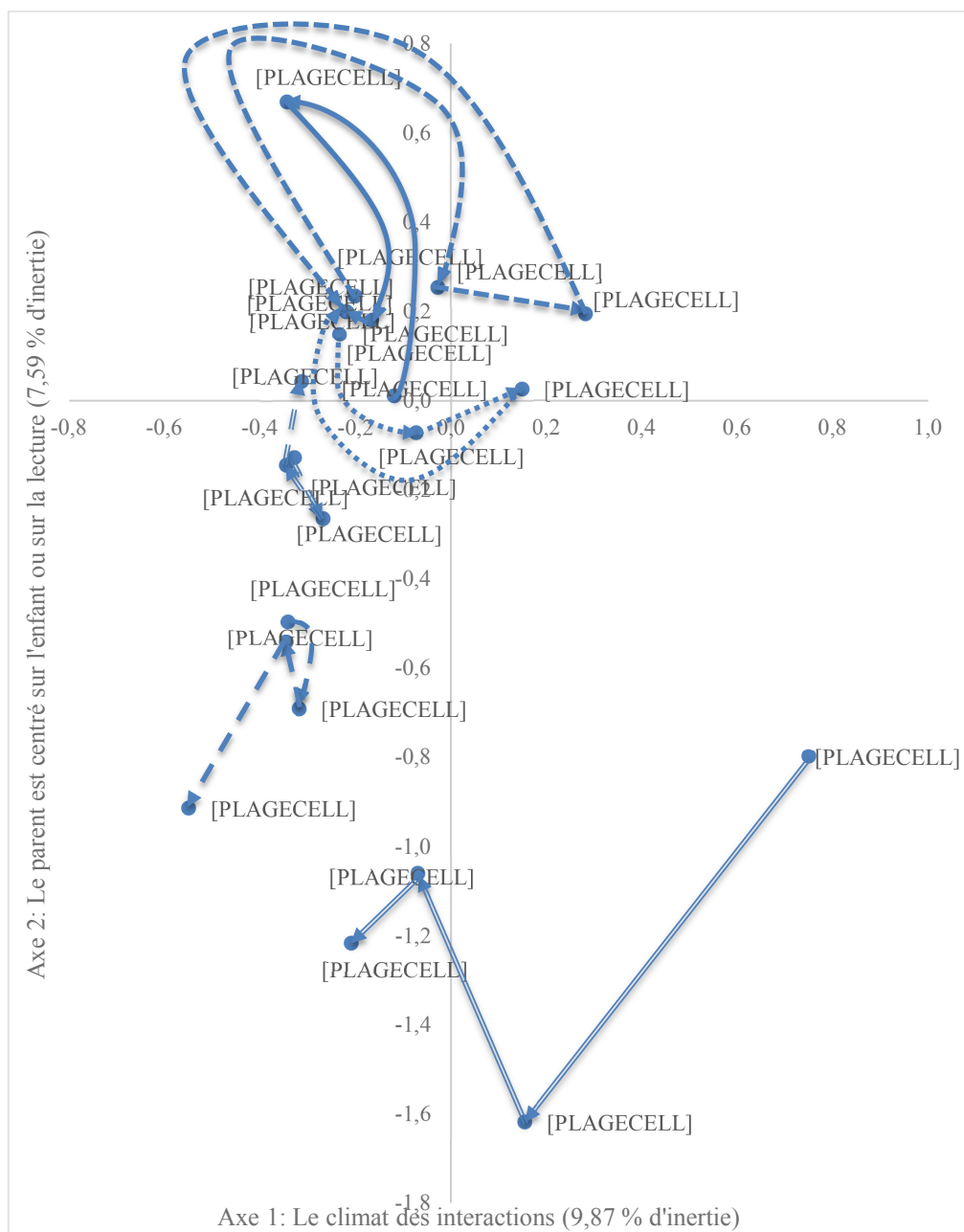


Figure 32: Aperçu de trajectoires mères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-2.

Passons maintenant à la lecture du livre avec texte auprès de quelques dyades mères-enfants. Il faut noter que ce n'est pas nécessairement les mêmes dyades que pour le livre avec image qui sont sélectionnées puisque nous ne désirons pas comparer les livres

auprès d'une même dyade. Ainsi, l'analyse du plan factoriel 1-2 (figure 32) amène des conclusions différentes que pour la lecture du livre avec image chez les mères et leur enfant. On dénote davantage de déplacement entre les différents quadrants et des amplitudes plus petites. Néanmoins, la différence la plus importante est le fait que les trajectoires aboutissent plus fréquemment du côté négatif de l'axe 1, soit dans un climat positif des interactions. Cela nous permet de penser que les variations entre la focalisation sur la lecture puis sur l'enfant ou son contraire permet aux mères de mieux répondre aux besoins de leur enfant.

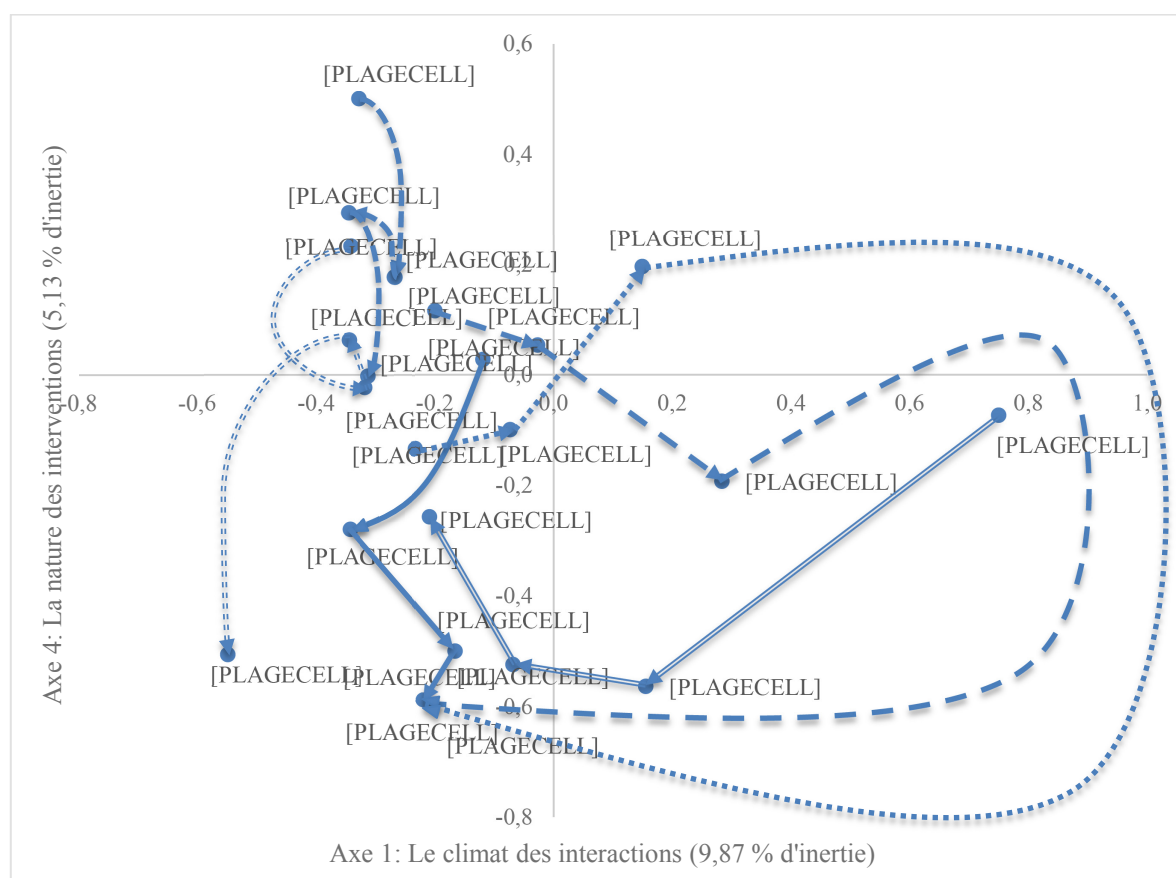


Figure 33: Aperçu de trajectoires mères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-4.

Pour ce qui est du plan factoriel 1-4 (figure 33), les dyades mères-enfants présentent ici aussi des patrons de trajectoires qui ne sont pas comme lors de la lecture du livre avec

image. Les dyades mères-enfants se déplacent beaucoup entre les quadrants au fil de la lecture. Par contre, si elles manifestent une grande mobilité, on note que le mouvement se termine souvent du côté négatif de l'axe 4, soit des interventions centrées sur le contrôle de la tâche. Cela dit, ce choix d'intervention permet également d'atteindre un climat positif pour les interactions.

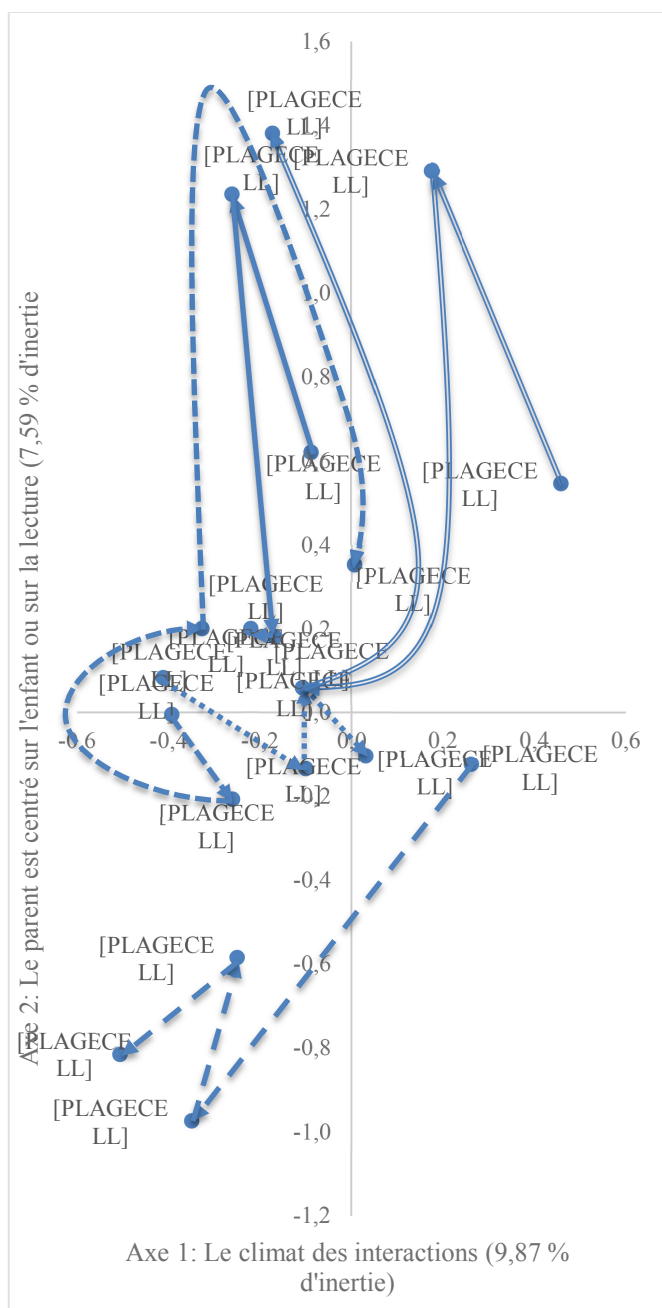


Figure 34: Aperçu de trajectoires pères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-2.

Nous terminerons cette partie des analyses avec quelques trajectoires de dyades pères-enfants lors de la lecture du livre avec texte (figure 34). Nous pouvons observer des trajectoires qui se terminent dans un climat négatif alors qu'il n'y en avait pas lors de la lecture du livre avec image. Les trajectoires sont également beaucoup plus centrées sur l'axe 1, ce qui indique que les dyades se distinguent moins sur le plan du climat des interactions. On remarque aussi davantage de déplacements verticaux, les pères semblant alterner entre une focalisation sur la lecture et une focalisation sur l'enfant. De plus, les trajectoires ont beaucoup moins d'amplitudes et cela indique des comportements plus stables entre les différents moments de la lecture de ce livre.

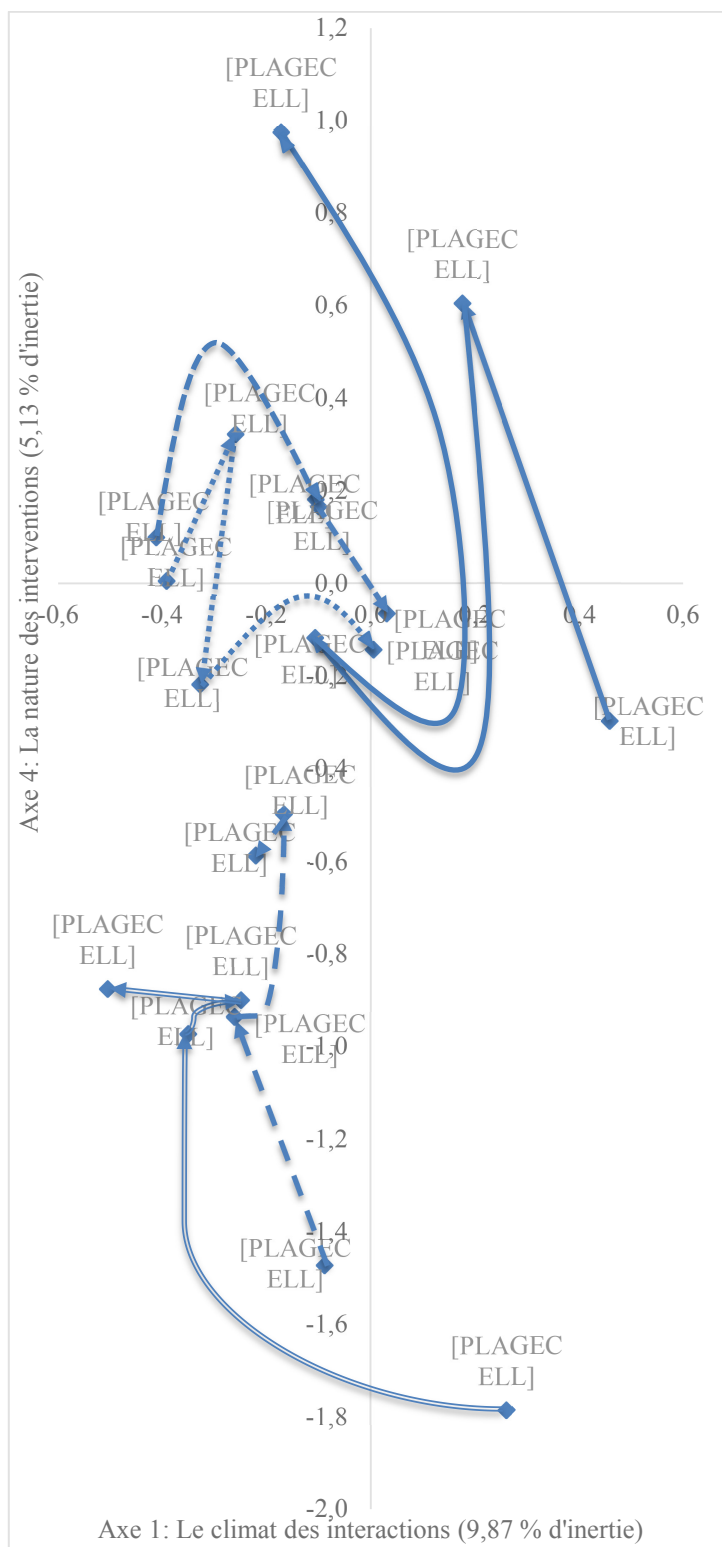


Figure 35: Aperçu de trajectoires pères-enfants lors de la lecture du livre avec texte pour le plan factoriel 1-4.

L'examen du plan factoriel 1-4 (figure 35) indique également beaucoup de déplacements entre les quadrants du plan. Les pères, ici aussi, alternent entre des interventions axées sur le soutien ou axées sur le contrôle. Deux dyades se distinguent par contre, soit les dyades 04 et 10. Alors qu'elles ne sont pas dans le même quadrant au plan factoriel 1-2, elles présentent un patron de trajectoires similaire au plan 1-4. Cela nous permet d'identifier un effet de projection sur le plan 1-2 où la dyade 10 se confond aux autres dyades alors qu'elle se situe derrière ce groupe de dyades dans une perspective tridimensionnelle.

3.3 Synthèse de la présentation et de l'analyse des résultats

Pour clore cette section, il est pertinent de rappeler la nature diversifiée des résultats présentés ci-dessus. Dans un premier temps, les pères et les mères, de familles différentes, ont indiqué les pratiques ou les activités liées à l'ÉLÉ qu'ils faisaient à la maison. De ces données, nous retenons qu'il y a peu de différences entre les deux parents et cela peut nous amener à croire que les pères et les mères font la même chose à l'égard de l'ÉLÉ de leur enfant, plus particulièrement à ce qui a trait aux informations auto-rapportées. Dans un deuxième temps, nous avons observé les pratiques en situation de lecture tout en abordant la dimension interactionnelle de la lecture entre le parent et son enfant. Nous en retenons que tant les pères, les mères que les enfants s'adaptent bien à leur interlocuteur respectif en s'ajustant au niveau de la complexité des initiatives et des réponses. Cela dit, les pères tendent à avoir davantage d'interactions qui sont de nature descriptive alors que les mères privilégient les interactions de nature inférentielle. Dans un troisième temps, nous avons observé, lors des mêmes situations de lecture, des comportements qui relèvent de la sensibilité parentale, soit la reconnaissance du besoin de l'enfant et la réponse du parent face à ce besoin. Nous retenons que la façon dont les interactions parents-enfants se structurent est étroitement liée au type de livre lu ainsi qu'au moment de la lecture. De même, les dyades pères-enfants ont une organisation autour de ces situations de lecture qui

est différente de celles que l'on observe auprès des dyades mères-enfants. La prochaine section, soit la discussion des résultats, visera une explication théorique de ces résultats.

CINQUIÈME CHAPITRE DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce dernier chapitre est dédié à la discussion des résultats et à la conclusion de cette étude. Nous reprenons ici les principaux résultats qui seront discutés à la lumière de la documentation scientifique disponible. Nous terminerons par une conclusion générale, tentant de rassembler l'essentiel de la présente étude.

1 LES PRATIQUES LIÉES À L'ÉLÉ ET EN SITUATION DE LECTURE

1.1 Les pratiques liées à l'ÉLÉ

Les résultats obtenus pour les objectifs visant à connaître davantage les pratiques des pères et à comparer leurs pratiques à celles des mères sont cohérents avec l'état de connaissances sur ce sujet. En effet, le fait de lire un livre avec son enfant n'est pas dans les pratiques les plus fréquentes chez les pères (Ortiz, 2001; Palm, 2013). De plus, tant chez les mères que chez les pères, nous constatons que les pratiques les plus fréquentes sont souvent des activités que l'enfant peut faire seul avec une supervision minimale de la part du parent. Sur le plan de l'écriture, on note le fait de laisser l'enfant jouer avec les livres et tourner les pages, de le laisser faire semblant d'écrire ou de mettre des livres, des crayons et du papier à sa portée. Ces résultats trouvent écho dans une étude antérieure réalisée auprès des mères (Myre-Bisaillon, Breton, Boutin et Dionne, 2012). D'ailleurs, nous relevons de nouveau le constat que les pratiques d'ÉLÉ des pères et des mères présentent davantage de similitudes que de différences. Elles sont d'autant plus similaires lorsque l'on ne considère que les pratiques liées à l'éveil à l'écriture. Cette particularité pourrait s'expliquer par le fait que si les mères ont été exposées à des pratiques d'éveil à la lecture par le biais des différentes interventions mises en place, elles l'ont été beaucoup moins pour ce qui est des pratiques liées à l'éveil à l'écriture (Myre-Bisaillon *et al.*, 2010). Nous choisissons volontairement de nommer les mères comme étant les bénéficiaires directes des interventions puisque cette étude (Myre-Bisaillon *et al.*, 2010) a indiqué que les pères étaient absents des activités offertes aux familles. En fait, devant la grande similarité des pratiques parentales d'ÉLÉ,

nous nous questionnons à savoir si ces pratiques sont propres au parent ou sont plutôt d'ordre familial?

D'un autre côté, il y a quand même une différence sur le plan des pratiques entre les pères et les mères qui peut se révéler importante au regard de la relation parent-enfant. Les pères, à une fréquence plus élevée que les mères, demandent à leur enfant de montrer les lettres et les mots qu'il connaît. Cette pratique n'est peut-être pas différente sur le plan statistique, mais elle fait partie des plus fréquentes chez les pères, mais pas chez les mères. Ainsi, lorsque le père demande à son enfant de lui montrer les lettres ou les mots connus, il introduit une forme de risque, car l'enfant se retrouve dans une situation où il pourrait se tromper. Cette mise au défi est d'ailleurs particulièrement risquée pour un enfant qui commence la maternelle et qui n'a pas encore fait son entrée formelle dans le monde de l'écrit. Cette prise de risque, même minime dans ce cas, peut être interprétée comme étant une pratique liée à l'ouverture sur le monde et à l'exploration de son environnement (écrit) par l'enfant. En privilégiant ce mode d'interaction au regard de l'écrit, le père valoriserait chez l'enfant à la fois l'exploration de ses connaissances et la prise de risque puisque donner une réponse ouvre la possibilité de l'échec (Dumont et Paquette, 2008).

1.2 Les pratiques en situation de lecture

Dans le cas des pratiques en situation de lecture, les résultats obtenus ne reflètent pas nécessairement ce que nous nous attendions à la suite de la recension des écrits effectuée au préalable. Le plus grand nombre d'interactions dans les dyades mères-enfants est cohérent avec les résultats d'une étude portant sur le vocabulaire où les chercheurs notaient que les mères produisaient davantage de mots et des mots plus variés que les pères (Bingham, Kwon et Jeon, 2013; Pancsofar et Vernon-Feagans, 2006). Toutefois, nous nous attendions à des interactions plus complexes, plus exigeantes sur le plan cognitif de la part des pères et c'est l'inverse qui s'est produit. Ces résultats sont donc en contradiction avec l'étude de Duursma (2007). Malgré cela, un autre résultat trouve écho dans la littérature scientifique, soit que les pères sont moins directifs quant au déroulement de la lecture (Blake *et al.*,

2006). Sans que nous ayons une mesure directe de cette façon de faire, la concordance au niveau des interactions entre les initiatives et les réponses était meilleure dans les dyades pères-enfants que les dyades mères-enfants. Cela peut indiquer un degré de directivité moins élevé chez les pères et, peut-être, une plus grande latitude d'explorer la situation chez l'enfant.

Pour conclure cette section des résultats qui traitent directement des pratiques liées à la lecture et à l'écriture, nous remarquons que les différences sont peu nombreuses. En fait, il serait plus juste de dire que les pères et les mères ont sensiblement les mêmes pratiques. Néanmoins, tel que mentionné dans les chapitres précédents, les quelques différences dénotées ont une importance lorsque juxtaposées à la relation d'activation entre le père et son enfant.

2 LES COMPORTEMENTS DE SENSIBILITÉ PARENTALE EN SITUATION DE LECTURE

2.1 L'analyse des comportements au regard des relations parents-enfants et de la sensibilité parentale

L'analyse des comportements de sensibilité paternelle et maternelle nous a conduit à identifier quatre axes qui expliquent comment se structurent les interactions entre les parents et les enfants. Nous reprendrons ici chacun des axes au regard des connaissances issues de la documentation scientifique.

Le premier facteur se définit comme étant le climat, positif ou négatif, des interactions et il était clairement visible à l'aide des graphiques de constater que les dyades pères-enfants étaient principalement dans un climat positif et que chez les dyades mères-enfants, prévalait un climat négatif. Cette différence était davantage marquée pour lors de la lecture du livre avec image. À l'origine, le choix d'un livre ne contenant que des images avait comme but de permettre aux parents faibles lecteurs d'explorer autrement la lecture d'une

histoire. Or, nous constatons que le livre avec image a plutôt permis de mieux distinguer les comportements paternels et les comportements maternels. Ainsi, avec du recul, nous comprenons que nous avons observé chez les parents leur réaction face à la nouveauté, soit un livre qui n'est pas habituel ou traditionnel. Donc, le maintien d'un climat positif des interactions chez les pères nous indique qu'ils semblent plus à l'aise, mieux outillés, pour introduire une nouveauté et réguler les affects qui peuvent en découler. Cette ouverture sur la nouveauté et l'exploration est directement en lien avec la relation d'activation telle que définie par Paquette (Paquette, 2004b; Paquette et Bigras, 2010; Paquette et Dumont, 2013). On dénote dans cette relation d'activation père-enfant une propension aux interactions imprévisibles et à des jeux déstabilisants pour l'enfant.

Ensuite, le deuxième facteur se définit par le fait que le parent se centre soit sur la lecture, soit sur l'enfant. Nous avons fait ressortir que si les pères sont majoritairement centrés sur la lecture pour le livre avec image, il y a davantage de mouvements lors de la lecture du livre avec texte (texte et illustrations). Le constat est similaire chez les mères pour ce qui est du mouvement entre les pôles de l'axe mais elles sont plus centrées sur l'enfant lors de la lecture de livre avec image. Ces résultats nous permettent de constater qu'il y a de nouveau le fait que le livre avec image n'induit pas les mêmes comportements que le livre avec texte. Les comportements parentaux, des pères et des mères, sont davantage différenciés pour le livre qui apporte un élément inusité.

Puis, le troisième facteur se définit par le signal, ou l'absence de, d'un besoin de soutien quant à la tâche chez l'enfant. Nous avons relevé le fait que les enfants des dyades pères-enfants ont moins signalé de besoins d'aide que ceux des dyades mères-enfants lors de la lecture du livre avec texte. Ce résultat résonne avec ce que nous avons constaté à l'aide des pratiques observées en situation de lecture. Si les pères ont des interactions d'un niveau moins complexe, plus descriptif que les mères, il est alors cohérent que l'enfant ait moins besoin d'un soutien pour comprendre le livre et l'histoire. Cela dénote que le père s'est davantage adapté au niveau de compréhension de l'enfant, mais ce résultat est en contradiction avec ce qui est suggéré par la littérature scientifique (Duursma, 2007) et à la

limite, avec les spécificités de la relation d'activation qui mettent l'accent sur des exigences plus élevées chez le père pour son enfant (Dumont et Paquette, 2008). Nous suggérons ici que le niveau de difficulté très élevé du livre avec texte a pu avoir un effet important sur les pratiques des pères qui, généralement, lisent moins souvent avec leur enfant.

Finalement, le quatrième facteur se définit par la nature des interventions des parents qui sont liées au contrôle de la tâche ou liées au soutien face à la tâche. Pour cet axe, c'est plutôt le livre avec texte qui permet de différencier les pères et les mères. Si pour le livre avec image, les deux parents optent pour des interventions centrées sur le soutien, la lecture du livre avec texte présente des comportements différents. Si les pères sont, à l'instar du livre avec image, dans le pôle Soutien, les mères se situent plutôt vers le pôle Contrôle. Toutefois, alors que la majorité des dyades mères-enfants ont débuté la lecture du livre texte dans un climat négatif des interactions, elles ont davantage terminé dans un climat positif. Généralement, les comportements liés au contrôle de la tâche, qui inclut ici des comportements d'intrusion, sont considérés comme étant défavorables au développement de l'autonomie chez l'enfant (Skibbe *et al.*, 2008; Pianta, Sroufe et Egeland, 1989; Weinfield, Ogawa et Egeland, 2002). Néanmoins, nous pouvons considérer les interventions des mères comme étant efficaces puisqu'elles ont permis de clore la lecture dans un climat positif. Par contre, ce résultat met en lumière, encore une fois, une différence notable dans la relation père-enfant et dans la relation mère-enfant. Nous pourrions interpréter ces comportements comme étant l'importance du soutien de l'exploration chez l'enfant par le père (Paquette, 2004b; Dumont et Paquette, 2008; Paquette et Dumont, 2013).

2.2 La rencontre de la relation d'activation, la sensibilité paternelle et la lecture parent-enfant

Nous remarquons que la sensibilité paternelle ne s'actualise pas de la même manière que la sensibilité maternelle. En toute humilité, nous croyions que les comportements définis pour les pères deviendraient des repères lors des situations de lecture. Or, ce n'est pas du tout le cas. Nous attendions par exemple que les pères soient plus enclins à défier

l'enfant, à utiliser un langage plus complexe et à le surprendre. Dans la grille de codage conçue pour cette étude, nous avons ciblé la dimension de la présence soutenante, du soutien à l'exploration et du soutien à la socialisation comme étant des dimensions répondant aux spécificités de la sensibilité paternelle au regard de la mise au défi sensible proposée par Grossmann (1997). Outre en ce qui a trait à la présence soutenante, l'absence des deux dimensions visant l'exploration et la socialisation dans les facteurs explicatifs relevés par l'analyse factorielle des opérateurs (AFO) nous indique que les dyades parents-enfants ne se distinguent pas selon ces comportements que nous attendions. Les pères et les mères ont donc présenté des patrons comportementaux relativement similaires à cet égard.

Toutefois, nos résultats nous permettent de nuancer davantage nos attentes en lien avec la recension des écrits réalisée. Ainsi, la capacité du père à adapter son intervention au défi posé par le contexte inusité du livre sans texte suggère une nouvelle compréhension de la sensibilité paternelle. D'ailleurs, puisque cette situation est inusitée aussi pour l'enfant, c'est l'accompagnement dans la nouveauté qui devient une caractéristique distinctive de la sensibilité père-enfant, et de ce fait, elle est tout à fait réconciliable avec les notions théoriques proposées par la théorie de l'activation. En effet, les dyades pères-enfants, lors de la lecture du livre avec image, ont su maintenir des interactions positives et atteindre un meilleur accordage des affects. Les pères font preuve, face à une situation de « risque cognitif » puisque nouvelle, d'une présence soutenante plus efficace que les mères. Cette explication rejoint l'idée d'un père activateur, à savoir qu'il ouvre son enfant sur le monde et soutient l'exploration d'une situation nouvelle.

La discussion des résultats nous amène à penser que tout est dans la manière d'aborder les différents contextes qui s'offrent aux dyades parents-enfants. La distinction entre la sensibilité paternelle et la sensibilité maternelle ne s'explique pas par des comportements spécifiques différents, mais plutôt par un style relationnel et interactionnel différent. Devant une situation qui devrait être relativement prévisible et qui, tout d'un coup, devient inattendue, les pères parviennent à appréhender la nouveauté et à accompagner leur enfant dans cette découverte d'une façon à maintenir l'attention de

l'enfant et un climat positif au regard des affects démontrés. Si dans la théorie de la relation d'activation et dans les études portant sur la relation père-enfant (Grossmann et al., 2002; Grossmann et Grossmann, 1998; Paquette, 2004a, 2004b; Dumont et Paquette, 2008; Paquette et Bigras, 2010), l'accent est mis sur le contexte de jeu ou de la stimulation à la prise de risque physique, nous proposons ici d'élargir cette conceptualisation vers les situations imprévues, imprévisibles et de nouveauté qui semblent entraîner une stimulation à la prise de risque de nature davantage sociale et cognitive. De ce fait, il s'agit peut-être aussi d'une adaptation de la relation d'activation père-enfant à des enfants d'âge préscolaire et, ainsi, être davantage liée aux besoins développementaux de cette étape de la vie.

Ainsi, ce regard porté sur la sensibilité paternelle et maternelle en situation de lecture nous amène à constater qu'il y a des ponts à bâtir entre ces domaines en lien avec l'engagement paternel, soit la prise en considération des contextes où les spécificités des pères se déploient sur toute leur envergure.

SIXIÈME CHAPITRE CONCLUSION

Ce dernier chapitre conclut l'ensemble de la démarche scientifique réalisée dans cette étude et se scinde en quatre sections principales. Dans un premier temps, nous présentons une synthèse de la démarche et des principaux résultats issus de la recherche. Puis, nous soulevons les contributions originales de notre étude sous l'angle de la thématique du programme doctoral, soit l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique. Ensuite, nous faisons état des limites de l'étude liées à la difficulté de généralisation des résultats ainsi qu'aux possibilités méthodologiques qui étaient, à ce moment, envisageables. Finalement, nous abordons quelques perspectives de recherche découlant de la réalisation de la présente étude.

1 SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE

Joignant deux domaines que les milieux de la recherche commencent à croiser, les connaissances sont encore partielles et les études portant sur le rôle des pères dans l'ÉLÉ présentent des méthodologies variées (Varghese et Wachen, 2016). Nous devons donc choisir des fondements théoriques et méthodologiques qui favoriseraient une comparaison juste des pratiques des pères et des mères. Sur le plan théorique, nous avons opté pour la sensibilité parentale, car c'est un cadre conceptuel qui a déjà été associé aux pratiques d'ÉLÉ et qui propose un regard relativement nouveau, quoique robuste, sur la nature de la relation père-enfant (Paquette, 2004b; Dumont et Paquette, 2008; Grossman et Grossman, 1998). Nous avons également choisi une démarche méthodologique exploratoire et descriptive pour mieux appréhender les spécificités de la relation père-enfant tel que proposé par Paquette, Coyl-Shepherd et Newland (2013). S'il n'est pas possible de généraliser des résultats obtenus par cette présente recherche, nous avons tout de même ciblé des pistes de réflexion qui peuvent apporter des éléments de réponse face aux défis inhérents à un jeune domaine de recherche.

1.1 Les pratiques familiales d'ÉLÉ

Devant le nombre de similitudes entre les pères et les mères en termes d'activités liées à la lecture et l'écriture, il serait peut-être plus juste de les qualifier de familiales. Ces activités sont ancrées dans le quotidien des familles et les pratiques paternelles et maternelles semblent se fondre dans un portrait d'ensemble. Par contre, nous connaissons peu le contexte de ces activités comme le type de support écrit utilisé et les occasions qui sont mises de l'avant. Or, selon des études exploratoires (Karther; 2002; Ortiz, 2001; Purcell-Gates, 1996), il est possible de relever quelques différences entre les pères et les mères. Cela dit, jusqu'à ce jour, le peu de données disponibles empêche de porter un regard éclairé sur la question.

1.2 La diversification des contextes

Les résultats de notre étude, mais aussi d'autres recherches convergent vers l'importance du contexte dans lequel se déroulent les interactions pères-enfants. Sans la proposition d'un livre inusité qui ne contient que des images, nous n'aurions pas été en mesure d'appréhender les spécificités des interactions pères-enfants et de l'actualisation de la sensibilité paternelle. Les pères ont mieux soutenu leur enfant dans l'exploration d'une situation nouvelle et ont démontré une sensibilité différente de celle des mères. Dans notre recension des écrits, nous avons fait état des liens existants entre la relation d'attachement et la lecture parent-enfant chez les mères et de leur absence chez les pères (Bus *et al.*, 1997; Frosch *et al.*, 2001). Si dans un premier temps, nous avons questionné le choix de la théorie de l'attachement, nous questionnons maintenant les livres proposés. Le livre lu a une incidence directe sur les comportements de sensibilité paternelle et, dans ce sens, on doit en tenir compte lorsque l'on adresse la place du père dans l'ÉLÉ de son enfant.

1.3 L'expression de la sensibilité paternelle

Les résultats de cette étude nous ont surpris, révélant des différences là on ne s'y attendait pas. Nous n'avions pas envisagé le choix du livre comme étant critique dans

l'examen de la sensibilité paternelle et ce fut cet élément qui a été marquant. Nous connaissons peu la nature de la relation père-enfant, car elle est nouvelle et elle est étroitement liée au contexte social. Ce que nous en savons à ce jour, c'est que la sensibilité paternelle ne s'exprime pas dans les mêmes activités ou les mêmes occasions que la sensibilité maternelle. En rappel, une méta-analyse présentée précédemment (Lucassen *et al.* 2011) relève le fait que le coefficient lié à la sensibilité paternelle n'est pas meilleur lorsque l'on prend en considération les définitions qui mettent de l'avant la dimension de la stimulation. À l'instar du type de livre lu, le contexte d'observation ou d'évaluation et les instruments de recueil de données utilisés ne permettent peut-être pas de déclencher les comportements de sensibilité paternelle. Il devient alors urgent de se défaire de nos préjugés, de nos préconceptions afin de mieux voir la diversité des réalités familiales, parentales et personnelles comme le proposent plusieurs chercheurs (Saracho, 2013; Roopnarine, 2013).

2 LES CONTRIBUTIONS DE L'ÉTUDE : RECHERCHE, FORMATION ET PRATIQUE

Cette étude doctorale se veut originale et, ainsi, contribuer à l'avancement des connaissances pour un meilleur accompagnement dans l'entrée dans l'écrit et aussi pour une plus grande compréhension de la relation père-enfant. Cela dit, cette étude n'est pas sans limites et il est important de bien cadrer sa validité. Au regard de la thématique générale du programme de doctorat (Ph.D.) de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, elle en respecte tant les modalités que les finalités.

2.1 La contribution scientifique

Sur le plan scientifique, cette étude visait à comparer les pères et les mères sur des bases méthodologiques communes, mais aussi sur des bases méthodologiques qui tiennent compte des spécificités des relations père-enfant et mère-enfant. Ainsi les outils de mesure ont été adaptés afin d'assurer une diversité des comportements et des pratiques répertoriés.

De plus, il y avait l'enjeu exploratoire d'examiner comment s'actualise la relation père-enfant en contexte de lecture, deux domaines rarement placés en parallèle. À la lumière des travaux récents, nous pouvons constater que cette étude est novatrice et permet de porter un regard plus riche sur la relation d'activation en mettant l'accent sur l'importance du contexte qui s'allie dans le cas présent à l'introduction de la nouveauté.

2.2 La contribution professionnelle : formation et pratique

Sur le plan de la pratique, cette étude visait à mieux orienter les interventions et les activités d'ÉLÉ offertes aux parents afin de prendre en considération les contributions uniques du père. Nous notons que lorsque la mère participe à des activités d'ÉLÉ présentées par des organismes de son milieu, c'est toute la famille, le père inclus, qui semble en bénéficier par l'adoption de pratiques familiales favorables à l'entrée dans l'écrit. De plus, nous souhaitons mettre de l'avant l'importance d'assurer la capacité du père à soutenir l'exploration de son enfant et à réguler les interactions dans une situation de nouveauté. Les activités proposées par les milieux de la pratique doivent être variées et favoriser l'accompagnement par la découverte chez l'enfant.

Si les retombées sur le plan de la formation sont moins directes dans le contexte de cette recherche, elles sont néanmoins présentes. Nous pouvons nous questionner sur la façon dont on aborde le soutien offert aux parents pour l'ÉLÉ à l'intérieur des formations des intervenants qui livrent ce type de service. Les résultats et les conclusions de cette recherche indiquent qu'il serait nécessaire d'examiner la diversité des contextes proposés afin de permettre aux pères de contribuer à leur manière au développement des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit de leurs enfants. Puis, il y aurait aussi place au questionnement sur les pratiques professionnelles afin de mettre en lumière des préjugés ou des stéréotypes possibles. Sachant que l'intervention auprès des jeunes enfants est un univers très féminin, il peut être bon de réfléchir sur les fonctions maternelles et paternelles et d'en reconnaître les caractéristiques uniques.

3 LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Si les résultats obtenus par cette étude sont éclairants quant aux contributions spécifiques du père à l'ÉLÉ de son enfant, il ne faut pas moins être circonspect dans la volonté de les généraliser. Il faut aussi garder en tête que cette étude se fait dans une perspective descriptive et exploratoire; nous ne cherchons pas de confirmation ou de validation théorique. L'échantillon est petit, 25 pères et 23 mères, qui sont tous issus de milieux défavorisés, du moins selon les indices de défavorisation ayant cours dans les divers ministères du gouvernement du Québec et, plus particulièrement, en fonction des cotes de classement territorial en usage¹⁰. Cet aspect est important puisqu'il est connu que les parents en contexte de vulnérabilité présentent le plus de différences entre leurs pratiques éducatives en général (Paquette, Eugène, Dubeau et Gagnon, 2009). Devant un échantillon plus varié en termes de milieux socio-économiques, nous obtiendrions peut-être des comportements différents. Ce sont aussi majoritairement des familles biparentales alors que la prévalence des familles monoparentales est plus grande dans la population générale, notamment dans les familles en contexte de vulnérabilité.

De plus, il aurait été judicieux d'ajouter un entretien semi-dirigé avec les parents de l'étude pour qu'ils puissent discuter de leurs valeurs, de leurs croyances, mais surtout de leurs raisons derrière les choix d'intervention réalisés pendant les situations de lecture. Nous aurions pu avoir accès à un portrait plus complet en mettant en parallèle l'observation des pratiques et les représentations des pratiques chez les parents. Aussi, hormis les situations de lecture qui étaient communes aux dyades pères-enfants et mères-enfants, les autres procédures et instruments de recueils de données mis en œuvre étaient différents. Dans le cas des dyades mères-enfants, nous avons une évaluation de l'enfant quant aux habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit qui n'a pas été réalisée dans les dyades pères-enfants. À l'inverse, nous avons par contre accès à des questionnaires portant sur la conception et l'expérience des rôles parentaux chez les pères, mais pas chez les mères.

¹⁰ Indice du seuil de faible revenu (ISF) et Indice de milieu socio-économique (IMSE).

Cette disparité de procédures rendait impossible la comparaison au-delà des pratiques observées dans la situation de lecture.

Une dernière limite sera le contexte de réalisation de la présente recherche, soit dans le cadre des études doctorales. Ainsi, nous avons dû mettre de côté des pistes d'exploitation des données recueillies afin de répondre aux objectifs qui avaient été choisis, mais aussi afin de répondre aux exigences d'un travail doctoral. Nous souhaitons ardemment explorer davantage les données que nous avons en main et nous présenterons quelques pistes dans la partie qui suit.

4 PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Cette recherche se lie à plusieurs appels de la part de chercheurs désirant développer des connaissances là où elles sont minimales ou peu fondées au plan empirique. Toutefois, nous ne prétendons pas répondre à ces demandes ; notre étude permet d'ajouter un argument en faveur de ces lacunes dans la documentation scientifique et, qui sait, permettre un travail de validation.

Palm (2013) l'indique clairement en ce qui a trait à l'implication des pères dans l'ÉLÉ et dans le parcours scolaire des enfants dans une recension des écrits : nous retrouvons plusieurs suppositions quand vient le temps de traiter de la paternité et de l'ÉLÉ. La recherche dans ce domaine étant récente, nous avons encore pour le moment peu de données empiriques de grande envergure. Il nomme justement le fait que nous ne savons pas ce que les pères aiment ou ce qu'ils aimeraient lire. Devant les résultats de la présente étude, nous croyons qu'il serait pertinent de reproduire l'observation des pratiques avec des livres de différents genres, certains apportant des éléments de nouveauté ou de surprise. Il serait également pertinent de tenir compte des différences de genre de l'enfant dans les dyades pères-enfants. D'ailleurs, on dénote une différence si l'enfant est un garçon ou s'il est une fille dans l'évaluation de la relation d'activation (Paquette et Bigras, 2010). Puis,

Palm (2013) met l'accent sur la mesure de la préparation de l'enfant à son entrée dans l'écrit, rejoignant ici une des conclusions de Varghese et Wachen (2016).

Sur le plan de la relation père-enfant à proprement parler, nous joignons notre voix à celle de tiers chercheurs pour promouvoir l'utilisation d'outils de mesure ou d'objectivation des pratiques adaptés aux spécificités du rôle du père (Paquette, Coyl-Shepherd et Newland, 2013). Tel que mentionné précédemment, il serait nécessaire de joindre les représentations des pratiques à l'observation des pratiques et vice et versa. Il est aussi nécessaire de lier les spécificités relevées au développement de l'enfant et à son degré d'adaptation scolaire ou sociale.

Finalement, il est primordial d'inclure et de documenter les pratiques de parents provenant d'autres cultures et d'autres modèles familiaux de façon distincte de ce qui est essentiellement documenté actuellement et qui réfère au contexte prédominant en Amérique du Nord. Ce besoin nous semble d'autant plus important lorsque l'on tient compte de l'immigration et de l'intégration des parents dans une culture qui n'est pas celle dans laquelle ils ont grandi. Il importe de s'ouvrir à la différence sans chercher à identifier nos propres patrons comportementaux. L'une des voies possibles est de continuer à colliger les pratiques des pères sous l'angle des interactions et de l'observation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. et Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialisation as a product of reciprocal responsiveness to signals. Dans M. P. M. Richards (Dir.), *The integration of a child into a social world*. New York: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Ahnert, L., Teufl, L., Ruiz, N., Piskernik, B., Supper, B., Remiorz, S. et Nowacki, K. (2017). Father-child play during the preschool years and child internalizing behaviors: between robustness and vulnerability. *Infant Mental Health Journal*, 38(6), 743-756.
- Anderson, J., Anderson, A., Lynch, J. et Shapiro, J. (2004). Examining the effects of gender and genre on interactions in shared book reading. *Reading Research and Instruction*, 43(4), 1-20.
- Bakeman, R., et Gottman, J.M. (1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. (2e éd.). New York: Cambridge University Press.
- Ball, J. (2013). Indigenous Fathers in Canada. In J. Pattnaik (dir.), *Father Involvement in Young children's Lives. A Global Analysis* (p. 201-224). New York : Springer.
- Belsky, J. (1999). Interactional and Contextual Determinants of Attachment Security. Dans J. Cassidy et P. R. Shaver (Dir.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: The Guilford Press.
- Berkowitz, D. et Kuvalanka, K. A. (2013). Gay Fathers' Involvement in their Young Children's Lives. In J. Pattnaik (dir.), *Father Involvement in Young children's Lives. A Global Analysis* (p. 89-106). New York : Springer.
- Besnard, T., Verlaan, P., Davidson, M., Vitaro, F., Poulin, F. et Capuano, F. (2012). Bidirectional influences between maternal and paternal parenting and children's disruptive behaviour from kindergarten to grade two. *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/03004430.2012.711597
- Bingham, G. E., Kwon, K.-A. et Jeon, H.-J. (2013). Examining relations among mothers', fathers', and children's language use in a dyadic and triadic context, *Early Child Development and Care*, 183(3-4), 394-414.

- Blake, J., MacDonald, S., Bayrami, L., Agosta, V. et Milian, A. (2006). Book reading styles in dual-parent and single-mother families. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 501-515.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte* (J. Kalmanovitch, Trad. Vol. 1: Attachement). Paris: Presses Universitaires de France.
- Breton, S. (2007). *La formation parentale au masculin : considérer les spécificités de la relation entre le père et son jeune enfant*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Bricker, D. et Dionne, C. (2006). *Programme EIS : Évaluation, Intervention, Suivi*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Burns, S., Espinoza, L. et Snow, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 75-100.
- Bus, A. G., Belsky, J., van IJzendoorn, M. H. et Crnic, K. (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 81-98.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. et Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read - a Metaanalysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Cabrera, N., Fitzgerald, H., Bradley, R. et Roggman, L. (2006). Modeling the dynamics of paternal influences over the life course. *Applied Developmental Science*, 11, 185-189.
- Cabrera, N. J., Karberg, E., Malin, J. L., et Aldoney, D. (2017). The magic of play: low-income mothers' and fathers' playfulness and children's emotion regulation and vocabulary skills. *Infant Mental Health Journal*, 38(6), 757-771.
- Chikovore, J., Makusha, T. et Richter, L. (2013). Father Involvement in Young Children's Care and Education in Southern Africa. In J. Pattnaik (dir.), *Father Involvement in Young children's Lives. A Global Analysis* (p. 261-278). New York : Springer.
- Claussen, A. H. et Crittenden, P. M. (2000). Maternal Sensivity. Dans A. H. Claussen et P. M. Crittenden (Dir.), *The Organization of Attachment Relationships: Maturation, Culture, and Context*. Cambridge University Press.
- Clingenpeel, B. T. et Pianta, R. C. (2007). Mothers' sensitivity and book-reading interactions with first graders. *Early Education and Development*, 18(1), 1-22.

- Dazy, F., Le Barzic, J.-F., Saporta, G. et Lavallard, F. (1996). *L'analyse des données évolutives : méthodes et applications*. Paris : Éditions Technip.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations: Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (3e édition). Paris: DeBoeck Université.
- Deslauriers, J.-M. (2002). L'évolution du rôle du père au Québec. *Intervention*, (116), 52-61.
- Deslauriers, J.-M., Gaudet, J. et Bizot, D. (2009). Le rôle du père, de la Nouvelle-France au Québec de demain. Dans D. Dubeau, A. Devault et G. Forget (Dir.), *La paternité au 21ème siècle*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- De Wolff, M. S. et van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and Attachment: A Meta-Analysis on Parental Antecedents of Infant Attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591.
- Dix, T. (1992). Parenting on behalf of the child: Empathic goals in the regulation of responsive parenting. Dans I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi et J. J. Goodnow (Dir.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2e ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dubeau, D. (2002). *État de la recherche portant sur les pères au Canada*. Hull, QC: Father Involvement Initiative Ontario Network (FIION).
- Dumont, C., et Paquette, D. (2013). What about the child's tie to the father? A new insight into fathering, father-child attachment, children's socio-emotional development and the activation relationship theory. *Early Child Development and Care*, 183(3-4), 430-436.
- Dumont, C., et Paquette, D. (2008). L'attachement père-enfant et l'engagement paternel : deux concepts centraux pour mieux prédire le développement de l'enfant. *Revue de psychoéducation*, 37(1), 27-46.
- Duursma, A. E. (2007). *Parental bookreading in low-income families: Differences and similarities between fathers and mothers in frequency and style of reading and the impact on children's language and literacy development*. ProQuest Information & Learning, US.
- Fletcher, K. L. et Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25, 64-103.

- Fletcher, R. et Dally, K. (2002). *Fathers involvement in their children's literacy development*. Communication présentée à l'*Australian Literacy Educators National Conference*, Perth, Australie, s.d.
- Fletcher, R., StGeorge, J. et Freeman, E. (2013). Rough and tumble play quality: theoretical foundations for a new measure of father-child interaction. *Early Child Development and Care*, 183:6, 746-759.
- Frascarolo, F. (2004). Paternal involvement in child caregiving and infant sociability. *Infant Mental Health Journal*, 25(6), 509-521.
- Frosch, C. A., Cox, M. J. et Goldman, B. D. (2001). Infant-parent attachment and parental and child behavior during parent-toddler storybook interaction. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 47(4), 445-474.
- Gaumon, S., Paquette, D., Cyr, C., Émond-Nakamura, M. et St-André, M. (2016). Anxiety and attachment to the mother in preschoolers receiving psychiatric care: the father-child activation relationship as a protective factor. *Infant Mental Health Journal*, 37(4), 372-387.
- Goodman, L. A. et Kruskal, W. H. (1954). Measures of Association for Cross Classifications. *Journal of the American Statistical Association*. 49(268), 732-764.
- Gosselin, C. (2000). Fonction des comportements parentaux: Révision de la notion de sensibilité maternelle. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(2), 103-111.
- Grossmann, K. (1997). *Infant-father attachment relationship: Sensitive challenges during play with toddler is the pivotal feature*. Paper presented at the 62e Biennial meeting of the Society for research in child development (SRCD).
- Grossmann, K. et Grossmann, K. E. (2000). Parents and Toddlers at Play: Evidence for Separate Qualitative Functioning of the Play and the Attachment System. Dans P. M. Crittenden et A. H. Claussen (Dir.), *The Organization of Attachment Relationships: Maturation, Culture, and Context*: Cambridge University Press.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H. et Zimmermann, P. (2002). The Uniqueness of the Child-Father Attachment Relationship: Fathers' Sensitive and Challenging Play as a Pivotal Variable in a 16-year Longitudinal Study. *Social Development*, 11(3), 307-331.
- Grossmann, K. E. et Grossmann, K. (1998). Développement de l'attachement et adaptation psychologique du berceau au tombeau. *Enfance*(3), 44.
- Guedeney, N. et Guedeney, A. (2002). *L'attachement: Concepts et applications*. Paris: Masson.

- Haney, M. et Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children (Vol. 174, pp. 215-228).
- Ho, H.-Z., Ko, C.-H., Tran, C. N., Phillips, J. M. et Chen, W.-W. (2013). Father Involvement in Taiwan. In J. Pattnaik (dir.), *Father Involvement in Young children's Lives. A Global Analysis* (p. 329-342). New York : Springer.
- Institut de la statistique du Québec. (2017). *Panorama des régions du Québec. Édition 2017*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Jeynes, W. H. (2013). Father Involvement, African Americans, and Reducing the Achievement Gap. In J. Pattnaik (dir.), *Father Involvement in Young children's Lives. A Global Analysis* (p. 71-88). New York : Springer.
- Kaderavek, J. N. et Sulzby, E. (1998). Parent-child joint book reading: An observational protocol for young children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(1), 33-47.
- Karther, D. (2002). Fathers with low literacy and their young children. *The Reading Teacher*, 56(2), 184-193.
- Lamb, M. E. (1997). The Development of Father-Infant Relationship. Dans M. E. Lamb (Dir.), *The Role of the Father in Child Development*. New York: Wiley.
- Lamb, M. E. (2002). Infant-Father Attachments and Their Impact on Child Development. Dans C. S. Tamis-LeMonda et N. Cabrera (Dir.), *Handbook of Father Involvement: Multidisciplinary Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamb, M. E. et Lewis, C. (2004). The Development and Significance of Father-Child Relationships in Two-Parent Families. Dans M. E. Lamb (Dir.), *The Role of the Father in Child Development* (4e ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., et Levine, J. A. (1985). Paternal behavior in humans. *American Zoologist*, 25, 883-894.
- Larose, F., Grenon, V., Bédard, J. et Bourque, J. (2009). Analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences : perspectives et contraintes méthodologiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, (121), 65-82.
- Lavit, C. (1988). Présentation de la méthode Statis permettant l'analyse conjointe de plusieurs tableaux de données quantitatives. *Les Cahiers de la Recherche-Développement*, (18), 49-60.

- Le Camus, J. (2001). La fonction du père dans les premières années de la vie de l'enfant: Perspectives ouvertes par la psychologie du développement. In C. Zaouche-Gaudron (Ed.), *La problématique paternelle* (pp. 75-93). Ramonville Saint-Agne, France: Érès.
- Le Camus, J. (2000). *Le vrai rôle du père*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Le Camus, J. (1999). *Le père éducateur du jeune enfant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Leseman, P. P. M. et de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318.
- Lewis, C. (1997). Fathers and Preschoolers. In M. E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development* (pp. 121-348). New York: Wiley.
- Lewis, C. et Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education*, 18(2), 211-228.
- Livingston, G., et Parker, K. (2011). A tale of two fathers: More are active, but more are absent. Retrieved from Pew Research Center website: <http://pewsocialtrends.org/2011/06/15/a-taleof-two-fathers/>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. et Anthony, J. L. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence From a Latent-Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613.
- Lonigan, C. J. et Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Lucassen, N., Tharner, A., Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M., Volling, B. L., Verhulst, F. C., Lambregtse-Van den Berg, M. P. et Tiemeier, H. (2011). The association between paternal sensitivity and infant-father attachment security: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Family Psychology*, 25(6), 986-992.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H. et Sanchez, C. (2008). Progression développementale de l'organisation discursive des enfants d'âge préscolaire. *Archives de Psychologie*, 73, 103-116.

- Masny, D. (2008). *Main dans la main. La littératie familiale en milieu minoritaire*, Ottawa (Ontario), Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/CFAFBO/main/main.pdf>. Consulté le 10 novembre 2009.
- Matas, L., Arend, R. A. et Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year : The Relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556
- Menashe-Grinberg, A., et Atzaba-Poria, N. (2017). Mother-child and father-child play interaction: the importance of parental playfulness as a moderator of the links between parental behavior and child negativity. *Infant Mental Health Journal*, 38(6), 772-784.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003a). *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés: Cahier de mise en oeuvre*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003b). *Programme d'intervention spécifique axé sur la famille, l'école et la communauté, à l'intention des parents d'enfants âgés de 2 à 12 ans, pour favoriser la réussite scolaire en milieu défavorisé*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2004). *Les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Morgan, A., Nutbrown, C. et Hannon, P. (2009). Fathers' involvement in young children's literacy development: Implications for family literacy programmes. *British Educational Research Journal*, 35(2), 167-185.
- Morrone, M. H. et Matsuyama, Y. (2013). The Father Image in Japan. In J. Pattnaik (dir.), *Father Involvement in Young children's Lives. A Global Analysis* (p. 317-328). New York : Springer.
- Moss, E., St-Laurent, D., Cyr, C. et Humber, N. (2000). L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent-enfant. Dans G. Tarabulsy, S. Larose, D. R. Pederson et G. Moran (Dir.), *Attachement et développement: Le rôle des premières relations dans le développement humain*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.

- Myre-Bisaillon, J., Breton, S., Boutin, N. et Dionne, C. (2012). L'apport des pratiques d'éveil des mères dans la préparation de leurs enfants à l'entrée dans l'écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 601-616.
- Myre-Bisaillon, J., Villemagne, C., Puentes-Neuman, G., Raïche, G., Dionne, C. et Louis, R. (2010). *Évaluation des impacts du Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés*, Rapport de recherche final soumis au Fonds de recherche sur la société et la culture (FRSC) - Actions concertées, Gouvernement du Québec (Québec).
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). Factors associated with fathers' caregiving activities and sensitivity with young children. *Journal of Family Psychology*, 14(2), 200-219.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Fathers' and mothers' parenting behavior and beliefs as predictors of children's social adjustment in the transition of school. *Journal of Family Psychology*, 18(4), 628-638.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2008). Mothers' and fathers' support for child autonomy and early school achievement. *Developmental Psychology*, 44(4), 895-907.
- Ortiz, R., Stile, S. et Brown, C. (1999). Early literacy activities of fathers: Reading and writing with young children. *Young Children*, 54(5), 16-18.
- Ortiz, R. W. (2001). Pivotal parents: Emergent themes and implications on father involvement in children's early literacy experiences. *Reading Improvement*, 38(3), 132-144.
- Palkovitz, R. (2007). Challenges to modeling dynamics in developing a developmental understanding of father-child relationships. *Applied Developmental Science*, 11(4), 190-195.
- Palkovitz, R. (2002). Involved Fathering and Child Development: Advancing Our Understanding of Good Fathering. In C. S. Tamis-LeMonda et N. Cabrera (Eds.), *Handbook of Father Involvement: Multidisciplinary Perspectives* (pp. 119-140). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Palm, G. (2013). Fathers and Early Literacy. In J. Pattnaik (dir.), *Father Involvement in Young children's Lives. A Global Analysis* (p. 13-30). New York : Springer.
- Pancsofar, N. et Vernon-Feagans, L. (2006). Mother and father language input to young

- children: Contributions to later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, (27), 571–587.
- Paquette, D. (2004a). Le rôle du père dans la capacité du garçon à gérer son agressivité. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 61-74.
- Paquette, D. (2004b). Theorizing the Father-Child Relationship: Mechanisms and Developmental Outcomes. *Human development*, 47(4), 193-219.
- Paquette, D. et Bigras, M. (2010). The risky situation : a procédure for assessing the father-child activation Relationship. *Early Development and Care*, 180(1-2), 33-50.
- Paquette, D. et Bigras, M. (2005). *La situation risquée : une procédure pour évaluer la relation d'attachement père-enfant*. Communication présentée au 27^e congrès de la SQRP (Société québécoise pour la recherche en psychologie), Québec, Québec.
- Paquette, D., Carbonneau, R., Dubeau, D., Bigras, M. et Tremblay, R. E. (2003). Prevalence of Father-Child Rough-and-Tumble Play and Physical Aggression in Preschool Children. *European Journal of Psychology of Education*, 18(2), 171-189.
- Paquette, D., Coyl-Shepherd, D. D. et Newland, L. A. (2013). Fathers and development: new areas for exploration, *Early Child Development and Care*, 183(6), 735-745.
- Paquette, D. et Dumont, C. (2013) Is father-child rough-and-tumble play associated with attachment or activation relationships? *Early Child Development and Care*, 183(6), 760-773.
- Paquette, D., Eugène, M.M., Dubeau, D., et Gagnon, M.-N. (2009). Les pères ont-ils une influence spécifique sur le développement des enfants? In D. Dubeau, A. Devault, et G. Forget (Dir.), *La paternité au 21^e siècle* (pp. 99–122). Québec: Presse de l'Université Laval.
- Parke, R. D. (2000). Father Involvement: A Developmental Psychological Perspective. In H. E. Peters, G. W. Peterson, S. K. Steinmetz et R. D. Day (Eds.), *FATHERHOOD: Research, Interventions and Policies* (pp. 43-58). New York: The Haworth Press.
- Parke, R. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. L., et al. (2002). Fathers' Contributions to Children's Peer Relationships. In C. S. Tamis-LeMonda et N. Cabrera (Eds.), *Handbook of Father Involvement: Multidisciplinary Perspectives* (pp. 141-167). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pattnaik, J. (dir.) (2013). *Father Involvement in Young children's Lives. A Global Analysis*. New York : Springer.

- Pépin, D., Nguyên, T., Boulanger, C., Lépine, D. et Puentes-Neuman, G. (2007). *L'implication des pères dans les services intégrés: Point de vue des intervenants*. Communication présentée au 75e congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières, 7-11 mai.
- Phares, V. (2004). Psychological Adjustment, Maladjustment, and Father-Child Relationships. In M. E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development* (4e ed., pp. 261-283). Hoboken, NJ: Wiley.
- Phillips, L. M., Norris, S. P. et Mason, J. M. (1996). Longitudinal effects of early literacy concepts on reading achievement: A kindergarten intervention and five years follow-up. *Journal of Literacy Research*, 28, 173-195.
- Pianta, R. C., Sroufe, L. A. et Egeland, B. (1989). Continuity and discontinuity in maternal sensitivity as 6, 24, and 42 months in a high-risk sample. *Child development*, 60, 481-487.
- Pleck, J. (2007). Why Could Father Involvement Benefit Children? Theoretical Perspectives. *Applied Developmental Science*, 11(4), 196-202.
- Pleck, J. H. (2004). Paternal Involvement: Levels, Sources, and Consequences. In M. E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development* (4e ed., pp. 66-103). Hoboken, NJ: Wiley.
- Puentes-Neuman, G., Breton, S. et Paquette, D. (2006). *Avec papa c'est différent!: Étude des conditions propres à l'implication paternelle dans des activités de stimulation précoce auprès de leur enfant en bas âge* Rapport de recherche. Sherbrooke, QC: Agence de la Santé et des Services sociaux de l'Estrie.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.
- Rapp, J.T., Colby, A.M., Voilmer, T.R., Roane, H.S., Lomas, J. et Britton, L.N. (2007). Interval recording for duration events: A re-evaluation. *Behavioral Interventions*, 22, 319-345.
- Roberts, J. E., Jurgens, J. et Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 48(2), 345-359.

- Roggman, L. A. (2004). Do fathers just want to have fun? Commentary on theorizing the father-child relationship. *Human Development*, 47(4), 228-236.
- Roopnarine, J. L. (2013). Father-Child Involvement in English-Speaking Caribbean Countries: Links to Childhood Development. In J. Pattnaik (dir.), *Father Involvement in Young children's Lives. A Global Analysis* (p. 13-30). New York : Springer.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. et Couture, C. (1994). L'émergence de la lecture chez des enfants présentant des retards de développement: Programme de stimulation en stimulation en milieu familial à l'intention des parents (Vol. 1(3), pp. 32). Québec: CRIRES.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. et Drolet, M. (2001). *Lire et écrire à la maison*. Montréal: Éditions La Chenelière-McGraw-Hill.
- Saporta, G. (2006). *Probabilités, Statistique et Analyse des données*. Paris : Technip.
- Saracho, O. N. (2013). Mexican-American Father-Child Literacy Interactions. In J. Pattnaik (dir.), *Father Involvement in Young children's Lives. A Global Analysis* (p. 47-70). New York : Springer.
- Saracho O. N. (2008). A Literacy Program for Fathers: A Case Study. *Early Childhood Education Journal*, 35 (4), 351-356.
- Scarborough, H. S., Dobrich, W. et Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 508-511.
- Sénéchal, M. et Lefevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Smith, B. L. et Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460.
- Siegel, S. et Castellan, J. (1988). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York, NY: McGraw-Hill Inc. (Deuxième édition).
- Sim, J. et Wright, C.C. (2005). The kappa statistic in reliability studies: Use, interpretation, and sample size requirements. *Physical Therapy*, 85(3), 257-268.

- Skage, S. (1995). *A Practical Guide to Family Literacy*. Brooks (AL): Family Literacy Action Group of Alberta.
- Skibbe, L. E., Moody, A. J., Justice, L. M. et McGinty, A. S. (2008). Socio-emotional climate of storybook reading interactions for mothers and preschoolers with language impairment. *Reading and writing*, 23(1), 53-71.
- Sriram, R. et Navalkar, P. (2013). Fathering in India. In J. Pattnaik (dir.), *Father Involvement in Young children's Lives. A Global Analysis* (p. 279-300). New York : Springer.
- Storch, S. A. et Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Tamis-LeMonda, C. S. (2004). Conceptualizing fathers' roles: Playmates and more. *Human Development*, 47(4), 220-227.
- Tarabulsy, G., Larose, S., Pederson, D. R. et Moran, G. (2000). Comprendre le rôle des relations d'attachement parent-enfant dans le développement humain. Dans G. Tarabulsy, S. Larose, D. R. Pederson et G. Moran (Dir.), *Attachement et développement: Le rôle des premières relations dans le développement humain*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Terrisse, B. et Boutin, G. (1994). *La famille et l'éducation de l'enfant de la naissance à six ans*. Outremont, QC: Éditions Logiques.
- Théorêt, M. et Lesieux, E. (2006). *Revue de littérature internationale sur l'éveil au langage écrit chez les enfants de 0 à 5 ans*. Rapport soumis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec (QC): Gouvernement du Québec.
- Thériault, J. et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture, une responsabilité familiale et communautaire*. Outremont, QC: Éditions Logiques.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition). Paris : DeBoeck Université.
- van IJzendoorn, M. H. et Bakermans-Kranenburg, M. J. (2004). Maternal Sensitivity and Infant Temperament in the Formation of Attachment. Dans G. Bremner et A. Slater (Dir.), *Theories of Infant Development*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. Dans A. van Kleeck, S. A. Stahl et E. B. Bauer (Dir.), *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*. Lawrence Erlbaum Associates.

- van Kleeck, A. (2006). Fostering inferential language during book sharing with prereaders: A foundation for later text comprehension strategies. Dans A. van Kleeck (Dir.), *Sharing books and stories to promote language and literacy*. San Diego: Plural Publishing.
- Varghese, C. et Wachen, J. (2016). The Determinants of Father Involvement and Connections to Children's Literacy and Language Outcomes: Review of the Literature. *Marriage & Family Review*, 52(4), 331-359.
- Weinfield, N. S., Ogawa, J. R. et Egeland, B. (2002). Predictability of observed mother-child interaction from preschool to middle childhood in a high-risk sample. *Child Development*, 73(2), 528-543.
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wu, Z., An, S. A. et An, S. (2013). Fathers' Role in Chinese Children's Education. In J. Pattnaik (dir.), *Father Involvement in Young children's Lives. A Global Analysis* (p. 301-316). New York : Springer.

ANNEXE A
LE QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

QUESTIONS VISANT À DÉFINIR VOTRE PROFIL
--

Numéro d'identification : _____

1. Êtes-vous un homme ou une femme?

- ☐ Un homme
- ☐ Une femme

2. Quel est votre statut civil ?

- ☐ Célibataire
- ☐ En union libre / Conjoint de fait (vie commune depuis au moins 12 mois consécutifs)
- ☐ Marié
- ☐ Séparé ou divorcé
- ☐ Veuf

3. Quel est l'âge de la mère du ou des enfants ?

- ☐ 20 ans ou moins
- ☐ 21-25 ans
- ☐ 26-30 ans
- ☐ 31-35 ans
- ☐ 36-40 ans
- ☐ 41-45 ans
- ☐ 46-50 ans
- ☐ 51 ans ou plus
- ☐ **Ne s'applique pas**

4. Quel est l'âge du père du ou des enfants ?

- ☐ 20 ans ou moins
- ☐ 21-25 ans
- ☐ 26-30 ans
- ☐ 31-35 ans
- ☐ 36-40 ans

- ☐ 41-45 ans
- ☐ 46-50 ans
- ☐ 51 ans ou plus
- ☐ **Ne s'applique pas**

5. Y compris vous-même, combien d'adultes (18 ans et plus) vivent à votre domicile ?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 et plus

6. Combien d'enfant(s) vivent habituellement à votre domicile ?

Incluez dans votre calcul vos enfants dont vous avez la garde à plein temps ou la garde partagée ainsi que les enfants de votre conjoint ou conjointe.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 et plus

Votre enfant :

7. Est-ce...

- ☐ un garçon
- ☐ une fille

Pour votre enfant, avez-vous déjà reçu l'un ou les services suivants: **Cochez tout ce qui s'applique.**

- 8. ☐ Visites à domicile par le CLSC
- 9. ☐ Activités de groupe du CLSC ou d'un autre organisme
- 10. ☐ Centre de réadaptation
- 11. ☐ Orthophonie
- 12. ☐ Psychologie
- 13. ☐ Pédopsychiatrie

Les prochaines questions porteront sur vous.

14. Quel est le plus haut niveau d'études que **vous** avez complété?

- ☐ Je n'ai pas terminé mes études primaires
- ☐ Études primaires complétées
- ☐ Études secondaires complétées (Secondaire 5)
- ☐ Études professionnelles (ex. : DEP)
- ☐ Études collégiales (ex. : DEC)
- ☐ Études universitaires 1^{er} cycle (ex. : certificat, BAC)
- ☐ Études universitaires 2^e ou 3^e cycle (ex. : Maîtrise, Doctorat)

15. Quel est le plus haut niveau d'études que **votre conjoint(e)** a complété?

- ☐ Mon conjoint(e) n'a pas terminé mes études primaires
- ☐ Études primaires complétées
- ☐ Études secondaires complétées (Secondaire 5)
- ☐ Études professionnelles (ex. : DEP)
- ☐ Études collégiales (ex. : DEC)
- ☐ Études universitaires 1^{er} cycle (ex. : certificat, BAC)
- ☐ Études universitaires 2^e ou 3^e cycle (ex. : Maîtrise, Doctorat)
- ☐ Ne s'applique pas

16. Quelle est votre situation actuelle d'emploi?

- ☐ Sans emploi (**inclus assistance sociale, chômage**)
- ☐ Employé ou travailleur autonome
- ☐ Étudiant (incluant les programmes de travail)
- ☐ À la maison ou faisant un travail non rémunéré (**inclus « invalidité »**)
- ☐ Retraité

17. Dans quelle tranche le revenu annuel (familial) de votre ménage se situe-t-il ?

- ☐ Moins de 12 000\$
- ☐ 12 000\$ à 19 999\$
- ☐ 20 000\$ à 29 999\$
- ☐ 30 000\$ à 39 999\$
- ☐ 40 000\$ à 49 999\$
- ☐ 50 000\$ à 59 999\$
- ☐ 60 000\$ à 69 999\$
- ☐ 70 000\$ à 79 000\$
- ☐ 80 000\$ à 89 999\$
- ☐ 90 000\$ et plus
- ☐ Préfère ne pas répondre

ANNEXE B LES FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

***Avec papa c'est différent!* : Étude prospective de la spécificité du rôle paternel dans le développement de la régulation socioaffective en bas âge.**

Déclaration de responsabilité:

La responsable du projet s'engage à respecter toutes les conditions de participation présentées dans le présent document. Tous les changements qui pourraient survenir au protocole d'évaluation devront d'abord être approuvés par les familles participantes.

Qu'est-ce que le projet de recherche?

Vous avez participé aux ateliers *Avec papa c'est différent!* en 2004 ou en 2005. Pour cette raison, nous vous invitons à la suite de cette recherche.

Cette recherche propose de faire un suivi longitudinal de dyades père-enfant ayant fait l'objet d'un programme de stimulation précoce conçu spécifiquement pour les pères, *Avec papa c'est différent!*

Elle a aussi comme but de démontrer les liens entre la relation parent-enfant, la façon d'agir du parent avec celui-ci, les caractéristiques personnelles (personnalité, tempérament) de l'enfant et sa capacité de s'autocontrôler. De plus, il y aura une évaluation des habiletés de pré-lecture et de pré-écriture de l'enfant.

Somme toute, cette étude vise à mieux connaître l'importance de la relation parent-enfant dans le développement de l'enfant.

En quoi consiste votre participation?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à accepter qu'un assistant de recherche vous visite à votre domicile. Au cours de cette visite d'environ 2 heures, vous aurez des questionnaires à remplir, l'assistant fera une entrevue avec vous et fera des activités avec votre enfant pour évaluer ses compétences en pré-lecture et pré-écriture, ses habiletés de résolution de problème, sa capacité d'attente et sa vision de sa famille. Vous lirez aussi deux livres avec votre enfant. La visite à domicile sera enregistrée sur bande audiovisuelle.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Les données recueillies par cette étude sont **entièrement confidentielles** et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. La confidentialité sera assurée par l'utilisation de codes numériques ou de noms fictifs en remplacement de votre nom. Aussi, tout ce qui pourrait mener à votre identification sera éliminé (noms ou lieux). Par ailleurs, les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participantes et participants, car les

données seront analysées en groupe et non pas individuellement. Les résultats seront diffusés dans des articles scientifiques ou professionnels, dans des mémoires ou des thèmes d'étudiants aux cycles supérieurs, dans des communications lors de congrès ou de colloque ou dans des présentations aux établissements ou organismes partenaires. Les données recueillies seront conservées sous clé dans le local de la recherche et les seules personnes qui y auront accès sont le personnel directement impliqué dans la collecte des données. Elles seront détruites au plus tard en 2020 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps. La décision de participer ou non au projet de recherche n'aura aucune conséquence sur votre accès au service dont vous bénéficiez.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Les risques associés à votre participation sont minimaux et la chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ 2 heures pour la visite. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture sont les bénéfices prévus. Cependant, pour vous dédommager du temps que vous accorderez à ce projet, une compensation symbolique de 20 \$ vous sera remise.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Guadalupe Puentes-Neuman, Professeure agrégée

Chercheuse responsable du projet de recherche

Responsable du doctorat en psychologie, cheminement intervention en enfance et adolescence,

Département de Psychologie

Université de Sherbrooke - Campus de Longueuil

Pavillon D'Assigny

110, rue de la Barre, suite 208

Longueuil, J4K 1A3

Téléphone : 450-463-1835 poste 61613

Télécopieur : 450-463-6584

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Évaluation des impacts du Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

**S.V.P. Signez les deux copies.
Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la **protection des participantes et participants**. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), vous pouvez communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca.

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Évaluation des impacts du Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

**S.V.P. Signez les deux copies.
Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la **protection des participantes et participants**. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), vous pouvez communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca.

Évaluation des impacts du Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture

Julie Myre-Bisaillon, Faculté d'Éducation
Projet d'*Actions concertées* en partenariat avec
le MELs, le MSSS, le MESS, le MFACF, le MCC et le FQRSC

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif principal de ce projet de recherche est l'évaluation des impacts du *Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture* auprès des familles et de leurs enfants et des organismes communautaires.

Qu'est-ce que le projet de recherche?

Le *Programme d'aide à l'éveil et à la lecture et à l'écriture* a été mis en place par le gouvernement du Québec, car il est important d'agir le plus tôt possible sur la découverte du langage écrit dans la vie de l'enfant et d'accompagner les pratiques familiales. En ce sens, le *Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture* vise l'intégration d'activités d'éveil dans les pratiques familiales (parents et grands-parents) et les différents lieux et les services fréquentés par les enfants de 5 ans et moins et leurs familles.

Implanté depuis 3 ans, le programme est maintenant en processus d'évaluation sur les interventions qui ont été réalisées dans le cadre de ce programme ainsi les impacts du programme sur les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maison et dans les organismes enfance-famille. Cette recherche vise à mieux comprendre comment le programme peut aider les enfants à mieux réussir lorsqu'ils commenceront la maternelle.

Le projet de recherche vise aussi à identifier quels sont les impacts du programme sur (1) les organismes, (2) les familles et leurs enfants, (3) le partenariat entre les organismes et (4) l'entrée à la maternelle des enfants. De plus, la recherche étudiera les liens entre chacun des « acteurs » du programme, soit les organismes, les familles et les enfants.

En quoi consiste votre participation?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à accepter qu'un assistant de recherche vous visite à votre domicile. Au cours de cette visite d'environ 90 minutes, l'assistant fera une entrevue avec vous et des activités avec votre enfant pour évaluer ses compétences en français. Cette entrevue permettra de traiter certains aspects d'évaluation plus en profondeur, en particulier les impacts auprès des familles et auprès de l'enfant lorsqu'il commencera la maternelle. La visite à domicile sera enregistrée sur bande audiovisuelle.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Les données recueillies par cette étude sont **entièrement confidentielles** et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. La confidentialité sera assurée par l'utilisation de codes numériques ou de noms fictifs en remplacement de votre nom. Aussi, tout ce qui

pourrait mener à votre identification sera éliminé (noms ou lieux). Par ailleurs, les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participantes et participants, car les données seront analysées en groupe et non pas individuellement. Les résultats seront diffusés dans des articles scientifiques ou professionnels, dans des mémoires ou des thèmes d'étudiants aux cycles supérieurs, dans des communications lors de congrès ou de colloque ou dans des présentations aux établissements ou organismes partenaires. Les données recueillies seront conservées sous clé dans le local de la recherche et les seules personnes qui y auront accès sont le personnel directement impliqué dans la collecte des données. Elles seront détruites au plus tard en 2015 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps. La décision de participer ou non au projet de recherche n'aura aucune conséquence sur votre accès au service dont vous bénéficiez.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Les risques associés à votre participation sont minimaux et la chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ 90 minutes pour la visite. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture sont les bénéfices prévus. Cependant, pour vous dédommager du temps que vous accorderez à ce projet et des déplacements que vous aurez à effectuer pour participer au projet, une compensation symbolique de 20 \$ vous sera remise.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Julie Myre-Bisaillon, Professeure adjointe
Chercheuse responsable du projet de recherche
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
2500 Boulevard Université
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1
(819) 821-8000 poste 61226 ou sans frais: 1 800 267-8337 poste 61226
Julie.Myre.Bisaillon@USherbrooke.ca

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Évaluation des impacts du Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P. Signez les deux copies.
Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la **protection des participantes et participants**. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62558 ou à Eric.Yergeau@USherbrooke.ca.

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Évaluation des impacts du Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

**S.V.P. Signez les deux copies.
Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la **protection des participantes et participants**. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62558 ou à Eric.Yergeau@USherbrooke.ca.

ANNEXE C

LES QUESTIONNAIRES SUR LES PRATIQUES PARENTALES D'ÉLÉ

Questionnaire sur les pratiques parentales en lecture

Code de la visite à domicile : _____

Pour chacun des énoncés apparaissant ci-dessous, encerclez le chiffre qui correspond à votre réponse.

Je ne le fais jamais (Moins d'une fois par année)	Je le fais rarement (2 ou 3 fois par année)	Je le fais à l'occasion (1 fois aux 2 ou 3 mois)	Je le fais assez souvent (2 ou 3 fois par mois)	Je le fais très souvent (Au moins une fois par semaine)
1	2	3	4	5

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Je lis un livre avec mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Je trouve des mots qui commencent par la même lettre avec mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Je pose des questions sur l'histoire à mon enfant quand je lui lis un livre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Je montre des logos de marques ou d'autres symboles à mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Je pointe ce que je lis avec mon doigt quand je fais la lecture à mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Je laisse mon enfant faire semblant de lire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Je mets des livres à la portée de mon enfant pour qu'il soit capable de les prendre seul. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Je nomme le son des lettres à mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Je regarde des circulaires ou des dépliants publicitaires avec mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Je ne le fais jamais (Moins d'une fois par année)	Je le fais rarement (2 ou 3 fois par année)	Je le fais à l'occasion (1 fois aux 2 ou 3 mois)	Je le fais assez souvent (2 ou 3 fois par mois)	Je le fais très souvent (Au moins une fois par semaine)
1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10. Je demande à mon enfant de me montrer les lettres ou les mots qu'il connaît. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Je chante des comptines et des chansons avec mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Je vais à la bibliothèque avec mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Je trouve des mots qui riment avec mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Je regarde des sites internet ou je joue à des jeux éducatifs à l'ordinateur avec mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Je trouve des mots qui commencent par le même son avec mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Je consulte un mode d'emploi ou les règles d'un jeu avec mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Questionnaire sur les pratiques parentales en écriture

Code de la visite à domicile : _____

Pour chacun des énoncés apparaissant ci-dessous, encerclez le chiffre qui correspond à votre réponse.

Je ne le fais jamais (Moins d'une fois par année)	Je le fais rarement (2 ou 3 fois par année)	Je le fais à l'occasion (1 fois aux 2 ou 3 mois)	Je le fais assez souvent (2 ou 3 fois par mois)	Je le fais très souvent (Au moins une fois par semaine)
1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Je mets des crayons et du papier à la portée de mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Je demande à mon enfant de signer ses dessins. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Je laisse mon enfant faire semblant d'écrire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Je montre à mon enfant comment écrire son nom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Je dessine avec mon enfant ou je le laisse dessiner seul. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Je fais recopier des lettres et des mots à mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Je propose à mon enfant de découper des formes quand il fait du bricolage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Je montre à mon enfant comment lacer ses souliers ou boutonner un chandail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. J'invente et j'écris des histoires avec mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Je laisse mon enfant jouer avec les livres et tourner les pages. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. J'écris une carte de souhait avec mon enfant (ex : carte de fête) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Je ne le fais jamais (Moins d'une fois par année)	Je le fais rarement (2 ou 3 fois par année)	Je le fais à l'occasion (1 fois aux 2 ou 3 mois)	Je le fais assez souvent (2 ou 3 fois par mois)	Je le fais très souvent (Au moins une fois par semaine)
1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 12. Je nomme les lettres ou les mots que l'on voit autour quand je suis avec mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Je montre à mon enfant comment écrire les lettres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Je regarde des sites internet ou je joue à des jeux éducatifs à l'ordinateur avec mon enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Je montre à mon enfant comment tenir un crayon. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Je montre à mon enfant comment dessiner des formes géométriques. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANNEXE D
PRATIQUES OBSERVÉES EN SITUATION DE LECTURE : GRILLE ET DÉFINITIONS

	Indicateurs	Indices	Définitions (tirées de Van Kleeck, 2006)/ Exemples tirés des vidéos
Explicite	Niveau 1	Nommer des éléments	Pointer une illustration et demander ce que c'est
		Repérer des éléments (Marqueur de lieu)	Utilisation de marqueurs de lieu (à côté, devant, derrière, sur, etc.)
		Attire l'attention sur un élément sans le nommer	
		Sons d'animaux/ imitation de bruits	
		Compter	
		Imitation de l'autre	Le parent ou l'enfant reproduit un son fait par l'autre ou ses paroles.
	Niveau 2	Décrire/attirer l'attention sur des caractéristiques	Doit être explicite dans le texte ou dans l'image : forme, couleur, grandeur, partie de l'objet, quantité, etc.
		Décrire/attirer l'attention sur une action	Doit être explicite dans le texte ou dans l'image : événements ou action.
		Faire compléter une phrase par l'enfant	Ralentir ou faire une pause pour laisser l'enfant compléter la phrase : « <i>Et maintenant, il est tout... (mère et fille en chœur) mouillé!</i> »
		Reformuler immédiatement	Reformulation immédiate de ce qui a été lu dans le livre ou dit dans une discussion.
Implicite	Niveau 3	Juger ou évaluer des éléments présents dans le livre (personnages, objets ou idées)	Discuter de caractéristiques (<i>qualities</i>) non observables ou faire allusion à l'état mental des personnages. Souvent introduit par « je pense, je me demande, je gage que ». Donner son point de vue. « C'est beau!; C'est bizarre!; Les pieuvres sont dégueulasses!; Ouh! Ça fait peur! » Interprétation de ce qu'un personnage peut penser ou ressentir. « Le crabe a plus peur que toi quand tu as tourné la page »
		Reformuler un élément antérieur	Non-inférentiel : reformulation, retour sur ce qui a été lu ou dit

			précédemment (pas immédiatement)
		Identifier des différences et des similitudes (dans le livre, entre des livres, avec la vie de l'enfant)	Comparer des éléments du livre, entre différents livres ou avec la vie de l'enfant. Lien avec l'environnement physique et social de l'enfant. « Est-ce que toi aussi tu as peur dans le noir? »
		Relier des informations	Lier entre elles des informations qui proviennent du livre : résumer, synthétiser ou intégrer des informations. « Là, le garçon est couché sur un banc. Là, son bras pend. Il commence à trouver ça long. Ah! Il doit attendre! »
	Niveau 4	Anticiper	Deviner comment l'histoire se termine ou ce qu'il va arriver dans l'histoire.
		Utiliser des connaissances générales	Donner des informations qui ne sont pas dans le texte ou dans l'image. Faire la différence entre l'imaginaire et le réel. « Ça se peut-il une sorcière dans la vraie vie? » « C'est un manchot ou un pingouin? »
		Définir des éléments présents dans le livre	Donner la définition d'un mot.
		Expliquer	Donner une explication qui n'est pas dans le texte ou dans l'image. « Pourquoi? Parce que »
	Apprentissage de la lecture	Fait référence aux lettres (nom, forme)	Nom des lettres, identifier des lettres de l'alphabet
		Fait référence aux mots connus – Reconnaissance globale	Reconnaissance de mots connus de l'enfant (prénom, papa, maman, ami, chat, bébé, etc.)
		Fait référence aux sons des lettres	Traitement alphabétique, son des lettres.
	Connaissances générales des livres	Fait référence à des informations sur le livre	Auteur, type d'histoire, édition, collection etc. Orientation du texte (gauche à droite, de haut en bas). Orientation du livre (ouverture sur la droite, à l'endroit) Si le parent lit le titre, il doit dire explicitement qu'il s'agit du titre pour que le comportement entre dans cette catégorie.

ANNEXE E
GRILLE D'OBSERVATION DE LA SENSIBILITÉ PATERNELLE ET MATERNELLE : DÉFINITIONS

Dimensions	Indicateurs	Indices		Définitions
Indicateurs contextuels		Qualité de l'affect	Affect positif ou neutre	Le parent ou l'enfant démontre un affect positif : sourire, rire, calme, joyeux, enthousiaste, agréable Le parent ou l'enfant démontre un affect neutre : visage impassible, ni joyeux, ni mécontent, semble indifférent
			Affect négatif	Le parent ou l'enfant démontre un affect négatif : baboune, tristesse, irritation, colère. Soupairs, ton brusque, remarque désobligeante (envers l'enfant ou envers la tâche ou le livre).
Présence soutenance (<i>Supportive présence</i>) SP et MDS	<ul style="list-style-type: none"> Niveau de soutien émotionnel Interactions positives Accordage des affects 	Maintenir une proximité physique (positionnement pendant la lecture)	Positionnement à moins d'un bras de distance	Souvent assis en coin autour de la table.
			Côte à côte, sans contact physique	Le parent et l'enfant sont près l'un de l'autre, mais ils ne se touchent pas.
			Côte à côte, avec contact physique	
			Sur les genoux	
		Regarder		
		Toucher		Si on hésite, on ne code pas. Le toucher peut être très bref.
		Chatouiller		
		Caresser		
		Encourager les efforts		Initié par le parent : Vas-y, tu es capable

			En réponse à l'enfant : C'est beau, bravo, bien essayé, etc.
		Reconnaître les réalisations	<p>Valider, approuver ce que l'enfant a dit.</p> <p>Le parent ou l'enfant nomme ce qu'il vient de réussir ou ce qu'il vient de faire.</p> <p>« P : C'est-tu un salon de poissons? E : De pieuvres aussi. P : Ben oui, y'a des pieuvres aussi! »</p> <p>« P : Je ne me souviens plus du nom du poisson. E : C'est un... (l'enfant nomme un nom complexe, mais exact) P : Une chance que tu es là! »</p> <p>Le parent peut reformuler ce que l'enfant a dit.</p>
Intrusion (<i>Intrusiveness</i>) SP	Manque de soutien à l'autonomie de l'enfant	Rediriger l'enfant pour que ce dernier suive l'idée du parent (Parent's own agenda)	<p>Le parent suit sa propre idée, sa propre lancée malgré le fait que l'enfant commente le livre ou l'histoire.</p> <p>Le parent et l'enfant commentent le livre ou l'histoire « en parallèle ».</p> <p>Le parent ne tient pas compte de ce que l'enfant dit ou fait en lien avec l'histoire ou les illustrations.</p>
		Interrompre l'enfant	<p>Les chatouilles et les caresses peuvent être une façon d'interrompre l'enfant.</p> <p>Il faut être vigilant dans l'interprétation de ce comportement.</p>
		Aider avant un premier essai	<p>Si le parent pose une question, il ne donne pas le temps à l'enfant de</p>

				répondre. « Attends, je vais t'aider » sans que l'enfant ait essayé L'enfant commence à prendre le coin supérieur de la page pour la tourner. La mère passe par-dessus son bras et prend le coin inférieur et commence à tourner la page. « Non, pas de même! » dit l'enfant et le parent laisse l'enfant tourner la page tout en retirant son bras.
		Limiter l'accès au livre		Repousse l'enfant s'il tente de prendre le livre. Retient le livre ou la page. Le parent tient le livre d'une façon où l'enfant ne peut le voir ou bien le voir Enlever le livre à l'enfant
		Contrainte physique		Le parent retient l'enfant sur lui ou à côté de lui. Lui prend les mains et les retient.
Qualité de l'instruction <i>(Quality of instruction)</i> SP	<ul style="list-style-type: none"> • Structuration de la tâche • Soutien à l'apprentissage 	Expliquer le but ou le thème du livre		« Il faut inventer l'histoire » « On fait juste regarder l'image » Explique de quoi le livre va parler. Donne la « couleur » du livre.
		Maintenir l'attention	Remarque que l'enfant est inattentif	
			Maintient ou ramène l'enfant à la tâche	Même si l'enfant est centré sur la tâche, le parent fait en sorte de le maintenir dans cette attitude.
			Élimine la distraction	Sans ramener l'enfant à la tâche, le parent éloigne ou élimine la source de

				distraction. Cela peut être une tentative infructueuse.
		Organiser la lecture en étapes (structurer)		Structurer la lecture. Donner des indications sur comment la lecture va se passer : « Là, c'est toi qui continue l'histoire » « On raconte chacun une page »
		Reformuler les questions « Ne pas confondre avec aider avant un 1 ^{er} essai : ici, le parent remarque que l'enfant ne comprends pas la question ou n'est pas capable d'y répondre »		Si l'enfant ou le parent ne comprend pas la question, la dire en d'autres mots. P : Où il est le garçon? E : Là! P : Oui, mais où il est? E : Là! P : Regarde ce qu'il y a autour P : Il y a un château de sable, où on fait des châteaux de sable? E : À la plage!
		Rétroagir		Corriger l'enfant lorsqu'il y a une erreur ou une méprise ou que l'enfant ne sait pas. L'enfant pense que le sable est de la neige : « Tourne la page, on va aller voir si c'est de la neige ». À la fin du livre, le père revient à la charge en demandant à l'enfant si c'est de la neige. « E : Ça se passe dedans la plage. P : Sur ou dans la plage? E : Sur! »

		Donner le rythme	Retenir la page	Empêcher l'enfant de tourner la page trop rapidement. Le fait de tourner la page à ce moment-là devrait nuire à la compréhension de l'histoire. Geste non intrusif
			Tourner les pages	Le parent tourne les pages
			Revenir en arrière	Le parent effectue un retour en arrière dans la lecture
			Accélérer le débit de la lecture/voix	Le parent accélère son débit de voix ou la vitesse de la lecture (saute des bouts de textes, paraphrase, synthèse)
			Ralentir le débit de la lecture/voix	Le parent ralentit son débit de voix ou la lecture.
			Sauter des pages	Le parent saute des pages du livre. Il n'y a pas de discussion autour d'éléments des pages sautées.
Soutenir l'exploration MDS	Découverte du livre : • L'objet physique • L'histoire	Soutenir l'exploration physique du livre		Laisser du temps à l'enfant pour regarder les images Laisser l'enfant tourner quelques pages du livre L'enfant a accès au livre et le regarde.
		Soutenir l'exploration de l'histoire		En lien avec l'aspect narratif (pas uniquement la description d'éléments). En lien avec le schéma narratif (déroulement d'une histoire) Laisser l'enfant redire ce que le parent vient de raconter Répondre aux questions de l'enfant en lien avec l'histoire. Laisser l'enfant poser des questions ou faire des commentaires par rapport à

			l'histoire. Le parent est attentif à ce que dit ou fait l'enfant.
		Donner des défis à l'enfant	Poser des questions sur le livre, l'histoire ou d'autres aspects liés à la tâche (lire chacun une page, demander à l'enfant de raconter l'histoire, demander de décrire l'illustration ou une partie de l'illustration, etc.). Le parent pose des questions en lien avec l'histoire à l'enfant. Le défi peut être réaliste ou non. Le parent demande à l'enfant de nommer les lettres du mot LE « On essaie-tu de conter une histoire? »
Soutien à la socialisation MDS	Niveau de maturité demandé Gestion comportementale	Exiger les comportements attendus dans la situation	Le parent demande à l'enfant d'avoir un de ces cpts suivants : Demande explicite. <ul style="list-style-type: none"> • Écouter • Être assis, être calme • Répondre aux questions • Écouter jusqu'à la fin • Demeurer attentif • Démontrer sa compréhension • Faire attention au livre • Garder son sérieux (faire ça comme un grand) • Prendre son temps • Tourner les pages • Tenir le livre

			• etc.
--	--	--	--------

ANNEXE F
GRILLE D'OBSERVATION DE LA SENSIBILITÉ PATERNELLE ET
MATERNELLE : CODAGE

Déclencheurs des interactions

Situations externes/comportements de l'enfant (événements) nécessitant une intervention interpellant des comportements liés à la sensibilité chez le parent :

- Soutien à l'attention
- Soutien à la tâche

Soutien à l'attention

- Téléphone
- Télévision
- Autre membre de la famille
- Arrivée/départ d'une personne
- Pause pipi/faim/soif
- Évaluatrice
- Désengagement cognitif (regard vide)
- Agitation motrice qui perturbe
- Fatigue (baille, se plaint, s'agite, soupire)
- Commentaire ou question non lié
- Indication de déplaisir (lecture, livre)
- Refus de la tâche
- Refus des invitations à participer

Soutien à la tâche

- Commentaire en lien avec l'histoire ou les illustrations
- Question en lien avec l'histoire ou les illustrations
- Demande d'aide
- Ne connaît pas (je ne sais pas) ou mauvaise réponse à une question posée par le parent

- Compréhension erronée des informations apportées par l’histoire
- Méprise par rapport à un élément de l’illustration
- Incompréhension du vocabulaire.

Grille de codage avec les abréviations

Code_dyade				
Livre_lu				
Minutage_debut				
Decodeur				
Date_decode				
Commentaires				Abréviations
Etape				
Declencheur_SA				DESA
Declencheur_ST				DEST
IP_Oui				IPAO
IP_Non				IPAN
Parent_lit				PALI
Enfant_attentif				ENAT
QA_Apositif-neutre_P				QAPP
QA_Anegatif_P				QANP
QA_Apositif-neutre_E				QAPE
QA_Anegatif_E				QANE
PS_MP_bras				PSBR
PS_MP_sans_CP				PSSC
PS_MP_avec_CP				PSAC
PS_MP_CP_genoux				PSGE
PS_Regarder				PSRE
PS_Toucher				PSTO
PS_Caresser				PSCA
PS_Chatouiller				PSCH
PS_Encourager_efforts				PSEE
PS_Reconnaître_réalisations				PSRR
I_Suivre_idee_parent				ISIP
I_Interrompre				IINT
I_Aider_avant_premier				IAAP
I_Limiter_acces_livre				ILAL
I_Contrainte_physique				ICPH
QI_Expliquer_livre				QIEL
QI_MA_Remarque_inattention				QIRI
QI_MA_Maintenir_Ramener_tache				QIMR

QI_MA_Eliminer_distraction				QIED
QI_Organiser_etapes				QIOE
QI_Reformuler_questions				QIRQ
QI_Retroagir				QIRE
QI_R_retenir_page				QIRP
QI_R_tourner_pages				QITP
QI_R_revenir_arriere				QIRA
QI_R_acceler_debit				QIAD
QI_R_ralentir_debit				QIRD
QI_R_sauter_pages				QISP
SE_Exploration_physique				SEEP
SE_Exploration_histoire				SEEH
SE_Donner_defis				SEDD
SS_Exige_cpts_attendus				SSEC

ANNEXE G
TRAJECTOIRES DES VARIABLES EN FONCTION DES AXES

Variables	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4
desa.1i	0,699	0,082	-0,016	0,161
desa.1t	0,648	0,199	-0,031	0,261
desa.2i	0,749	0,129	0,207	0,281
desa.2t	0,789	0,015	0,186	0,499
desa.3i	0,526	0,345	0,145	0,409
desa.3t	0,781	0,132	0,091	0,539
desa.4i	0,428	0,455	0,173	0,401
desa.4t	0,466	0,229	0,277	0,480
desa*	0,636	0,198	0,131	0,381
dest.1i	-0,258	-0,454	0,581	-0,142
dest.1t	0,037	-0,711	0,273	-0,099
dest.2i	-0,058	-0,320	0,886	-0,255
dest.2t	-0,220	-0,633	0,437	-0,208
dest.3i	-0,283	-0,511	0,458	-0,108
dest.3t	-0,346	-0,397	0,442	-0,276
dest.4i	-0,228	-0,522	0,520	-0,117
dest.4t	-0,193	-0,565	0,468	-0,289
dest*	-0,193	-0,515	0,509	-0,188
ipao.1i	0,196	-0,509	0,340	0,044
ipao.1t	0,505	-0,625	0,077	0,145
ipao.2i	0,241	-0,316	0,697	-0,087
ipao.2t	0,279	-0,811	0,053	0,364
ipao.3i	-0,171	-0,487	0,395	0,010
ipao.3t	0,310	-0,557	0,104	0,416
ipao.4i	-0,064	-0,629	0,383	0,126
ipao.4t	0,109	-0,674	0,380	0,564
ipao*	0,175	-0,577	0,304	0,200
ipan.1i	0,085	0,198	0,362	-0,081
ipan.1t	0,200	0,311	0,219	0,012
ipan.2i	-0,019	0,052	0,377	-0,120
ipan.2t	0,506	0,273	0,573	-0,014
ipan.3i	0,272	0,370	0,359	0,131
ipan.3t	0,265	0,342	0,402	-0,063
ipan.4i	0,108	0,384	0,370	0,013
ipan.4t	0,211	0,251	0,248	-0,188
ipan*	0,205	0,272	0,365	-0,039
pali.1i	-0,125	0,006	-0,525	0,082

pali.1t	-0,338	0,482	-0,291	0,258
pali.2i	-0,141	0,108	-0,737	0,427
pali.2t	-0,440	0,466	-0,612	0,067
pali.3i	-0,348	0,145	-0,443	0,379
pali.3t	-0,320	0,235	-0,537	0,066
pali.4i	-0,235	-0,098	-0,495	0,391
pali.4t	-0,236	0,483	-0,660	0,062
pali*	-0,274	0,231	-0,540	0,217
enat.1i	-0,694	-0,270	-0,065	-0,023
enat.1t	-0,685	-0,189	0,061	-0,217
enat.2i	-0,820	-0,082	0,065	-0,091
enat.2t	-0,770	-0,436	-0,341	0,048
enat.3i	-0,935	-0,103	0,165	0,237
enat.3t	-0,632	-0,428	-0,312	-0,233
enat.4i	-0,754	-0,233	0,166	-0,049
enat.4t	-0,603	-0,444	-0,092	-0,012
enat*	-0,737	-0,274	-0,045	-0,041
qapp.1i	-0,517	-0,079	0,166	0,171
qapp.1t	-0,553	0,598	0,040	0,038
qapp.2i	-0,824	0,225	0,257	0,203
qapp.2t	-0,557	0,217	-0,323	0,116
qapp.3i	-0,507	0,052	0,109	0,567
qapp.3t	-0,540	-0,183	-0,238	0,078
qapp.4i	-0,701	0,311	0,258	0,477
qapp.4t	-0,686	0,233	-0,024	0,534
qapp*	-0,612	0,174	0,029	0,274
qanp.1i	0,391	0,021	-0,085	-0,101
qanp.1t	0,553	-0,598	-0,040	-0,038
qanp.2i	0,824	-0,225	-0,257	-0,203
qanp.2t	0,557	-0,217	0,323	-0,116
qanp.3i	0,888	-0,156	-0,329	-0,754
qanp.3t	0,543	0,188	0,236	-0,075
qanp.4i	0,665	-0,170	-0,180	-0,445
qanp.4t	0,711	-0,278	0,032	-0,545
qanp*	0,644	-0,181	-0,036	-0,286
qape.1i	-0,555	0,092	0,358	0,044
qape.1t	-0,547	0,580	0,387	0,035
qape.2i	-0,707	0,248	0,252	0,335
qape.2t	-0,603	0,588	0,322	-0,451
qape.3i	-0,915	0,171	0,314	0,602
qape.3t	-0,440	0,712	0,333	-0,566

qape.4i	-0,678	0,331	0,305	0,449
qape.4t	-0,664	0,336	0,231	0,366
qape*	-0,640	0,384	0,312	0,102
qane.1i	0,432	-0,185	-0,328	0,053
qane.1t	0,547	-0,582	-0,392	-0,039
qane.2i	0,707	-0,248	-0,252	-0,335
qane.2t	0,603	-0,588	-0,322	0,451
qane.3i	0,915	-0,171	-0,314	-0,602
qane.3t	0,437	-0,707	-0,331	0,571
qane.4i	0,679	-0,351	-0,291	-0,503
qane.4t	0,667	-0,339	-0,240	-0,362
qane*	0,625	-0,397	-0,308	-0,096
psbr.1i	0,301	0,090	0,123	-0,173
psbr.1t	0,007	0,003	0,403	-0,235
psbr.2i	0,316	-0,035	0,331	-0,234
psbr.2t	0,168	0,110	0,336	-0,119
psbr.3i	0,228	0,104	0,220	-0,202
psbr.3t	-0,050	0,003	0,151	-0,153
psbr.4i	0,227	-0,024	0,159	-0,329
psbr.4t	0,263	-0,145	0,201	-0,136
psbr*	0,183	0,013	0,242	-0,197
pssc.1i	-0,200	0,077	0,237	0,365
pssc.1t	-0,075	0,341	0,103	0,268
pssc.2i	-0,046	0,238	0,103	0,486
pssc.2t	0,091	0,185	0,377	0,127
pssc.3i	-0,010	0,231	0,137	0,338
pssc.3t	0,227	0,244	0,557	0,114
pssc.4i	0,015	0,349	0,277	0,538
pssc.4t	-0,048	0,150	0,408	0,172
pssc*	-0,005	0,227	0,275	0,300
psac.1i	-0,228	-0,481	0,341	0,106
psac.1t	0,048	-0,462	-0,037	0,179
psac.2i	-0,128	-0,283	0,167	0,029
psac.2t	0,216	-0,395	-0,239	0,392
psac.3i	-0,137	-0,276	0,008	0,092
psac.3t	0,202	-0,583	-0,118	0,473
psac.4i	-0,222	-0,408	0,048	0,196
psac.4t	0,045	-0,287	0,001	0,442
psac*	-0,024	-0,395	0,019	0,240
psge.1i	-0,194	0,048	-0,572	-0,183
psge.1t	-0,036	-0,012	-0,561	-0,132

psge.2i	-0,273	-0,078	-0,612	-0,271
psge.2t	-0,473	0,008	-0,569	-0,293
psge.3i	-0,237	-0,213	-0,418	-0,157
psge.3t	-0,321	0,146	-0,653	-0,259
psge.4i	-0,192	-0,103	-0,506	-0,310
psge.4t	-0,275	0,200	-0,661	-0,333
psge*	-0,252	0,000	-0,569	-0,244
psre.1i	0,282	-0,064	0,440	0,062
psre.1t	0,265	-0,340	0,276	0,038
psre.2i	0,271	0,363	0,032	0,296
psre.2t	0,432	-0,007	0,335	0,530
psre.3i	0,355	0,304	0,367	0,228
psre.3t	0,362	-0,213	0,158	0,486
psre.4i	0,108	0,319	0,107	0,215
psre.4t	0,352	-0,373	0,234	0,467
psre*	0,304	0,000	0,243	0,294
psto.1i	0,065	0,041	-0,107	-0,297
psto.1t	0,168	-0,017	-0,119	-0,353
psto.2i	-0,049	0,130	-0,092	-0,392
psto.2t	-0,172	0,016	-0,088	-0,455
psto.3i	0,158	0,032	-0,136	-0,563
psto.3t	-0,240	0,009	-0,201	-0,384
psto.4i	0,118	0,107	-0,206	-0,612
psto.4t	-0,219	0,198	-0,119	-0,411
psto*	-0,024	0,065	-0,133	-0,434
psca.1i	0,250	-0,261	-0,362	0,090
psca.1t	-0,131	0,072	-0,038	-0,018
psca.2i	-0,171	-0,005	-0,521	0,073
psca.2t	-0,022	0,040	-0,124	0,220
psca.3i	-0,099	0,002	-0,072	-0,008
psca.3t	-0,069	0,040	-0,286	0,009
psca.4i	-0,107	-0,060	-0,091	-0,077
psca.4t	-0,008	0,242	-0,142	-0,087
psca*	-0,046	0,011	-0,204	0,026
psch.1i	-0,135	-0,369	-0,335	-0,135
psch.1t	0,078	-0,012	-0,053	-0,075
psch.2i	-0,171	-0,005	-0,521	0,073
psch.2t	-0,232	-0,086	-0,427	-0,082
psch.3i	0,014	0,049	-0,098	-0,238
psch.3t	-0,096	0,006	-0,205	-0,148
psch.4i	0,015	-0,042	-0,147	-0,241

psch.4t	-0,089	-0,139	0,032	-0,182
psch*	-0,078	-0,073	-0,220	-0,128
psee.1i	-0,061	-0,489	0,060	0,196
psee.1t	-0,100	-0,177	0,184	0,008
psee.2i	0,077	-0,367	0,085	0,072
psee.2t	-0,022	-0,665	0,339	-0,038
psee.3i	-0,065	-0,379	0,207	0,033
psee.3t	-0,079	-0,336	0,192	0,080
psee.4i	-0,126	-0,635	-0,155	0,053
psee.4t	0,112	-0,765	0,165	0,346
psee*	-0,032	-0,480	0,136	0,093
psrr.1i	-0,102	-0,497	-0,066	-0,223
psrr.1t	-0,274	-0,136	0,134	-0,117
psrr.2i	-0,301	-0,196	-0,404	-0,046
psrr.2t	-0,262	-0,057	-0,131	-0,311
psrr.3i	-0,129	-0,317	-0,124	-0,065
psrr.3t	-0,238	-0,179	0,131	-0,094
psrr.4i	-0,161	-0,286	-0,240	0,005
psrr.4t	-0,395	-0,467	0,445	-0,273
psrr*	-0,234	-0,265	-0,033	-0,142
isip.1i	0,185	-0,033	0,094	-0,239
isip.1t	0,294	0,047	-0,096	0,443
isip.2i	0,253	0,018	-0,301	0,094
isip.2t	0,084	-0,272	0,219	-0,092
isip.3i	0,061	-0,008	-0,134	-0,270
isip.3t	-0,043	-0,058	-0,142	-0,092
isip.4i	0,122	-0,196	-0,101	0,066
isip.4t	0,433	-0,137	0,093	-0,198
isip*	0,174	-0,082	-0,045	-0,036
iint.1i	-0,195	0,005	-0,021	-0,296
iint.1t	-0,033	-0,056	0,162	-0,080
iint.2i	0,124	-0,193	0,021	0,102
iint.2t	-0,224	-0,299	0,238	-0,253
iint.3i	-0,093	0,000	0,193	-0,062
iint.3t	-0,074	0,015	0,024	-0,082
iint.4i	-0,070	-0,271	0,123	-0,030
iint.4t	-0,148	-0,200	0,105	-0,279
iint*	-0,089	-0,128	0,107	-0,122
iaap.1i	-0,135	-0,369	-0,335	-0,135
iaap.1t	0,078	-0,012	-0,053	-0,075
iaap.2i	-0,107	-0,312	0,240	-0,093

iaap.2t	0,023	0,091	-0,020	-0,051
iaap.3i	-0,095	-0,097	0,111	-0,112
iaap.3t	0,016	0,005	0,067	0,016
iaap.4i	-0,146	-0,208	0,097	0,154
iaap.4t	-0,148	-0,200	0,105	-0,279
iaap*	-0,064	-0,136	0,029	-0,072
ilal.1i	0,264	-0,047	-0,044	-0,267
ilal.1t	0,102	-0,207	0,190	-0,300
ilal.2i	0,681	-0,175	-0,019	-0,314
ilal.2t	0,326	-0,044	-0,119	-0,368
ilal.3i	0,888	-0,156	-0,329	-0,754
ilal.3t	0,106	-0,071	-0,052	-0,131
ilal.4i	0,016	-0,041	-0,150	-0,239
ilal.4t	0,702	-0,378	-0,053	-0,559
ilal*	0,389	-0,141	-0,073	-0,368
icph.1i	0,142	-0,022	-0,065	-0,290
icph.1t	0,285	-0,275	-0,061	-0,325
icph.2i	-0,042	0,103	-0,112	-0,395
icph.2t	0,351	0,063	0,008	-0,357
icph.3i	0,818	-0,153	-0,377	-0,838
icph.3t	0,075	-0,076	0,171	-0,143
icph.4i	-0,102	0,037	-0,300	-0,361
icph.4t	-0,158	0,025	-0,180	-0,399
icph*	0,171	-0,035	-0,115	-0,390
qiel.1i	-0,060	-0,046	-0,117	0,215
qiel.1t	0,136	-0,294	-0,021	-0,302
qiel.2i	-0,018	0,056	-0,351	0,363
qiel.2t	-0,080	-0,157	0,076	-0,108
qiel.3i	-0,137	-0,327	0,052	0,135
qiel.3t	-0,137	-0,248	0,064	-0,133
qiel.4i	0,015	-0,042	-0,147	-0,241
qiel.4t	-0,089	-0,139	0,032	-0,182
qiel*	-0,047	-0,149	-0,051	-0,032
qiri.1i	0,542	0,141	0,190	0,159
qiri.1t	0,417	0,046	0,001	0,220
qiri.2i	0,804	0,087	0,131	0,169
qiri.2t	0,610	0,322	0,393	0,155
qiri.3i	0,283	0,187	0,170	0,127
qiri.3t	0,581	0,270	0,226	0,233
qiri.4i	0,504	0,404	-0,028	0,252
qiri.4t	0,328	0,196	0,264	0,211

qiri*	0,509	0,208	0,170	0,190
qimr.1i	0,332	0,109	-0,213	0,348
qimr.1t	0,484	-0,034	-0,179	0,472
qimr.2i	0,236	0,124	-0,457	0,488
qimr.2t	0,302	-0,598	-0,323	0,712
qimr.3i	0,113	0,010	-0,334	0,479
qimr.3t	0,449	-0,400	-0,195	0,631
qimr.4i	-0,071	-0,324	-0,437	0,367
qimr.4t	0,108	-0,171	-0,137	0,572
qimr*	0,243	-0,164	-0,286	0,511
qied.1i	0,110	0,154	-0,156	0,101
qied.1t	0,229	0,149	0,147	0,150
qied.2i	0,525	0,122	0,187	0,271
qied.2t	0,279	0,185	0,032	-0,181
qied.3i	0,352	0,072	0,218	0,249
qied.3t	0,041	0,015	0,113	-0,181
qied.4i	0,157	0,112	0,095	0,059
qied.4t	-0,003	0,281	0,009	0,010
qied*	0,213	0,137	0,082	0,059
qioe.1i	-0,178	-0,333	-0,098	0,216
qioe.1t	0,300	-0,613	-0,072	-0,211
qioe.2i	0,121	-0,135	-0,215	0,054
qioe.2t	0,388	-0,815	-0,204	0,631
qioe.3i	-0,154	-0,297	-0,229	0,148
qioe.3t	0,490	-0,662	-0,261	0,489
qioe.4i	-0,142	-0,496	-0,095	0,269
qioe.4t	0,003	-0,639	0,156	0,492
qioe*	0,105	-0,500	-0,127	0,264
qirq.1i	-0,233	-0,450	0,466	-0,011
qirq.1t	0,073	-0,365	0,096	-0,397
qirq.2i	-0,149	-0,285	0,294	-0,108
qirq.2t	-0,233	-0,140	0,195	-0,112
qirq.3i	-0,120	-0,365	0,328	-0,073
qirq.3t	-0,204	-0,348	0,128	-0,102
qirq.4i	-0,166	-0,594	-0,081	-0,041
qirq.4t	0,013	-0,511	0,385	-0,215
qirq*	-0,128	-0,381	0,226	-0,133
qire.1i	-0,078	-0,193	0,576	-0,171
qire.1t	-0,065	-0,256	0,345	0,072
qire.2i	-0,001	-0,253	0,634	-0,224
qire.2t	-0,126	0,042	0,078	-0,448

qire.3i	0,022	-0,039	0,279	-0,503
qire.3t	-0,213	-0,254	0,405	-0,373
qire.4i	-0,112	-0,335	-0,018	-0,276
qire.4t	-0,034	-0,229	0,319	-0,337
qire*	-0,076	-0,188	0,325	-0,285
qirp.1i	-0,001	0,216	0,264	-0,127
qirp.1t	-0,061	-0,129	0,018	-0,323
qirp.2i	-0,090	-0,017	0,081	-0,045
qirp.2t	0,276	0,008	0,323	0,017
qirp.3i	0,147	0,062	0,073	-0,400
qirp.3t	0,139	0,105	0,178	0,108
qirp.4i	0,109	0,059	0,071	-0,348
qirp.4t	0,087	0,031	-0,024	-0,386
qirp*	0,077	0,041	0,123	-0,188
qitp.1i	-0,069	-0,164	-0,550	0,311
qitp.1t	0,281	-0,614	-0,038	0,211
qitp.2i	-0,141	-0,331	-0,459	0,313
qitp.2t	-0,024	-0,783	-0,474	0,384
qitp.3i	-0,321	-0,335	-0,344	0,496
qitp.3t	-0,120	-0,511	-0,295	0,269
qitp.4i	-0,219	-0,385	-0,179	0,365
qitp.4t	-0,120	-0,648	-0,205	0,515
qitp*	-0,092	-0,475	-0,318	0,359
qira.1i	-0,116	0,101	0,012	0,086
qira.1t	0,062	0,001	0,100	0,017
qira.2i	0,004	-0,077	0,014	-0,054
qira.2t	0,094	-0,054	0,041	-0,074
qira.3i	-0,193	-0,128	-0,085	-0,056
qira.3t	0,036	-0,053	-0,092	-0,082
qira.4i	-0,208	-0,208	-0,133	0,149
qira.4t	-0,164	-0,072	0,016	-0,210
qira*	-0,060	-0,062	-0,016	-0,030
qiad.1i	-0,135	-0,369	-0,335	-0,135
qiad.1t	-0,050	-0,249	-0,459	0,075
qiad.2i	-0,171	-0,005	-0,521	0,073
qiad.2t	-0,245	-0,013	-0,556	0,093
qiad.3i	-0,101	-0,022	-0,178	0,068
qiad.3t	-0,229	-0,044	-0,392	0,087
qiad.4i	0,158	-0,193	-0,122	-0,078
qiad.4t	-0,143	-0,041	-0,405	0,158
qiad*	-0,115	-0,114	-0,373	0,044

qird.1i	-0,126	-0,088	0,179	0,003
qird.1t	-0,114	0,060	-0,030	0,069
qird.2i	-0,093	-0,054	0,096	0,019
qird.2t	0,115	0,109	-0,052	0,012
qird.3i	-0,064	0,108	-0,097	0,035
qird.3t	-0,199	-0,081	-0,049	-0,191
qird.4i	-0,130	-0,304	-0,039	0,252
qird.4t	-0,141	0,154	-0,256	0,076
qird*	-0,092	-0,010	-0,033	0,035
qisp.1i	-0,149	-0,423	-0,165	0,179
qisp.1t	0,327	-0,835	0,047	-0,004
qisp.2i	-0,083	-0,176	0,212	0,091
qisp.2t	0,437	-0,834	-0,012	0,595
qisp.3i	-0,067	-0,141	0,003	0,232
qisp.3t	0,390	-0,678	-0,338	0,606
qisp.4i	-0,079	-0,318	0,135	0,264
qisp.4t	-0,092	-0,747	0,194	0,499
qisp*	0,087	-0,520	0,012	0,310
seep.1i	-0,689	-0,148	0,195	-0,173
seep.1t	-0,483	-0,302	-0,012	-0,327
seep.2i	-0,864	-0,011	0,020	-0,103
seep.2t	-0,285	-0,219	-0,040	0,076
seep.3i	-0,822	-0,004	0,191	0,447
seep.3t	-0,087	-0,124	0,064	-0,032
seep.4i	-0,658	-0,220	0,145	-0,116
seep.4t	-0,524	0,059	0,243	-0,063
seep*	-0,551	-0,120	0,100	-0,035
seeh.1i	-0,232	-0,367	0,169	-0,197
seeh.1t	-0,197	-0,010	0,201	-0,061
seeh.2i	-0,382	-0,142	-0,277	0,028
seeh.2t	-0,229	-0,545	0,382	-0,106
seeh.3i	-0,456	-0,483	-0,208	0,179
seeh.3t	-0,288	-0,296	0,338	-0,391
seeh.4i	-0,317	-0,625	-0,113	0,090
seeh.4t	-0,336	-0,539	0,445	-0,102
seeh*	-0,305	-0,378	0,118	-0,069
sedd.1i	-0,123	-0,444	-0,064	-0,067
sedd.1t	-0,038	-0,357	-0,023	-0,067
sedd.2i	-0,193	-0,452	-0,267	-0,102
sedd.2t	-0,030	-0,345	0,431	-0,059
sedd.3i	-0,184	-0,490	-0,089	-0,063

sedd.3t	-0,288	-0,296	0,117	-0,266
sedd.4i	-0,169	-0,683	-0,249	0,018
sedd.4t	0,058	-0,386	-0,003	-0,251
sedd*	-0,120	-0,431	-0,016	-0,107
ssec.1i	-0,042	-0,325	-0,277	-0,119
ssec.1t	0,384	-0,107	-0,033	-0,208
ssec.2i	0,535	0,131	-0,121	-0,102
ssec.2t	0,159	-0,030	-0,195	-0,327
ssec.3i	0,455	0,005	-0,429	-0,571
ssec.3t	0,158	0,037	0,032	-0,075
ssec.4i	0,408	0,138	-0,187	-0,436
ssec.4t	0,271	0,037	-0,304	-0,379
ssec*	0,293	-0,012	-0,190	-0,279